

études

**Nouveaux modèles d'enseignement
supérieur et égalité des chances:
perspectives internationales**

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

**Nouveaux modèles
d'enseignement supérieur
et égalité des chances:
prospectives internationales**

par
Guy Neave

COLLECTION ETUDES
Série éducation n° 6
Bruxelles, avril 1978

AVERTISSEMENT

Le présent document a été publié par la Commission des Communautés européennes.

Il est précisé que la Commission des Communautés européennes, ses contractants, ou toute personne agissant en leur nom :

ne garantissent pas l'exactitude ou le caractère complet des informations contenues dans ce document, ni que l'utilisation d'une information, d'un équipement, d'une méthode ou d'un procédé quelconque décrits dans le présent document ne porte pas atteinte à des droits privés;

n'assument aucune responsabilité pour les dommages qui pourraient résulter de l'utilisation d'informations, d'équipements, de méthodes ou procédés décrits dans le présent document.

Le présent ouvrage est également disponible en

DE ISBN 92-825-0450-6

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage

© Copyright CECA – CEE – CEEA, Bruxelles-Luxembourg, 1978

Printed in Luxembourg

Les articles et textes paraissant dans cette publication peuvent être reproduits librement, en entier ou en partie, avec citation de leur origine.

ISBN 92-825-0451-4

Nº de catalogue : CB-NQ-78-006-FR-C

PREFACE

Lorsque les ministres de l'Education des neuf Etats membres de la Communauté européenne se sont rencontrés pour la première fois en juin 1974, ils ont fixé sept orientations pour la collaboration dans le domaine de l'éducation. L'une de ces orientations a trait à l'égalité des chances de libre accès à toutes les formes d'enseignement. Ce principe d'égalité a été réaffirmé par les ministres réunis au sein du Conseil dans leur décision du 9 février 1976 portant sur un programme d'action de la Communauté dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi l'égalité des chances a été l'un des points essentiels des mesures prises jusqu'à présent par la Commission en matière d'éducation.

C'est dans ce contexte que la Commission a parrainé l'étude du Dr Neave intitulée "Nouveaux modèles d'enseignement supérieur et égalité des chances". Ce travail de recherche a pour but principal d'analyser quelques-unes des modifications les plus importantes que les pays européens ont apportées les dernières années à l'organisation de l'enseignement supérieur, et d'examiner dans quelle mesure elles ont contribué à améliorer l'égalité des chances. Dans ce contexte, une attention particulière a été consacrée aux Institutions Universitaires de Technologie en France, aux "Gesamtschulen" en Allemagne ainsi qu'à la "Open University" et aux "Polytechnics" au Royaume-Uni.

La méthode appliquée par le Dr Neave est remarquable et les résultats de son étude sont exceptionnellement instructifs et nouveaux.

Jusqu'à présent, l'étude n'était disponible qu'en version anglaise intitulée "Patterns of Equality" et publiée par la 'National Foundation for Educational Research' au Royaume-Uni.

J'espère que ce travail enrichira les débats sur cet important thème et permettra de mieux comprendre les innovations réalisées dans certains Etats Membres.

Guido BRUNNER

TABLE DES MATIERES

	<u>Page</u>
<u>Introduction</u>	7
<u>Première Partie: L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u> 1945-1975	9
Chapitre 1: L'évolution générale de l'enseignement supérieur dans la période de l'après- guerre	11
Chapitre 2: L'expansion quantitative de l'enseigne- ment supérieur, 1965-1974	19
Chapitre 3: La planification et les politiques d'une restructuration: une vue d'ensemble . .	35
<u>Deuxième Partie: LA CROISSANCE DES NOUVELLES STRUCTURES DANS</u> L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	45
Chapitre 4: La place des nouvelles structures dans l'enseignement supérieur	47
Chapitre 5: Les problèmes d'égalité	57
Chapitre 6: Les nouvelles structures et leurs conditions d'accès	63
Chapitre 7: Les changements survenus dans la compo- sition des effectifs étudiants	73
<u>Troisième Partie: RESUME ET RECOMMANDATIONS</u>	103
Chapitre 8: Vers l'égalité: quelques remarques finales	105
<u>Index</u>	121
<u>Références</u>	129

INTRODUCTION

Quiconque aborde le problème de l'égalité des chances dans l'enseignement doit nécessairement avoir conscience des passions soulevées par ce problème, des privilèges qu'il semble attaquer et des répercussions qu'il implique pour la forme future de la société. Cette remarque s'applique autant à l'enseignement supérieur qu'à la réorganisation de l'enseignement secondaire dont j'ai traité dans un ouvrage précédent.

Parallèlement à cette controverse éternelle sur l'enseignement, le débat actuel a pris une autre direction. Les divers aspects de la planification de la main-d'oeuvre reviennent, surtout avec la crise économique actuelle, une fois encore au premier plan de la scène pédagogique. Au cours des recherches qui ont précédé la rédaction de ce rapport sur les structures nouvelles dans l'enseignement supérieur européen, je me suis de plus en plus rendu compte que le problème fondamental portait en fait sur le conflit apparemment insoluble entre ces deux aspects du développement pédagogique.

Je voudrais ajouter cependant que les opinions exprimées ici sont purement personnelles. L'étude a bénéficié de l'aide financière de la Commission des Communautés européennes, cependant le fait que cette dernière en ait autorisé la publication ne veut nullement dire qu'elle se rallie aux thèses soutenues. La Commission publiera l'essentiel de ce rapport dans les autres langues de la Communauté.

Je souhaite remercier en particulier le docteur Ladislav Cerych, directeur de l'Institut d'Education de la Fondation européenne de la Culture, qui a su créer une ambiance intellectuelle unique propice à la réalisation d'une telle étude et Mme Annie Maniquet qui a dactylographié le manuscrit. Aussi, je tiens à avouer la dette par moi encourue auprès de M. Jean Beaussier pour ses conseils amicaux lesquels, dans le contexte français, m'ont contraint de rester dans le chemin étroit de la prudence, ainsi qu'à Mme Denyse Saab dont le dévouement à la chose étymologique a largement dépassé tous les éloges que je puisse lui rendre ici.

Je profite également de l'occasion pour remercier toutes les personnes dont les travaux antérieurs ou les conseils m'ont été d'une grande aide pour la préparation de cet ouvrage.

Parmi elles, je citerai:

M. Michel BERNARD

Département Gestion de l'Entreprise
IUT Nantes, France

Mrs. Caroline COX

Department of Sociology
Polytechnic of North London, England

Mme Dorothea FURTH	OCDE, Rue André Pascal, Paris, France
Professor Gunther HARTFIEL	Department of Sociology and Education, Gesamthochschule Kassel, FR Germany
Dr. Olav MAGNUSSEN	Department of Economics, Rogaland Distrikt Hogskole, Stavanger, Norway
Mr. Maurice MEALING	Department of Sociology, Polytechnic of North London, England
Mrs. Naomi McINTOSH	Pro Vice-Chancellor The Open University, Milton Keynes, England
Frau NAÜSEL	Central Administration, Gesamthochschule Kassel, FR Germany
M. J.P. PELLEGRIN	OCDE Rue André Pascal, Paris, France
Professor Maurice PESTON	Department of Economics, Queen Mary College London, England

Première partie

L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

1945 - 1975

Chapitre I

L'EVOLUTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DANS LA PERIODE DE L'APRES-GUERRE

Introduction

L'objet de ce rapport est d'analyser et d'évaluer l'influence d'un certain nombre de structures nouvelles de l'enseignement supérieur sur l'égalité des chances. Leur apparition représente ce qu'on pourrait appeler la seconde phase de l'évolution d'après-guerre de l'enseignement supérieur, laquelle découle, dans une large mesure, des problèmes nés dans la première phase. Il importe par conséquent, d'une part, de dégager les caractéristiques communes de la première phase et les problèmes qu'elle a soulevés, et d'autre part, de voir de quelle manière la seconde phase s'est montrée concrètement capable d'affronter ces problèmes, d'y remédier ou de les résoudre.

En termes généraux, la première phase de développement de l'enseignement supérieur après 1945 peut se définir par une expansion quantitative dans un cadre traditionnel: les moyens d'accès, les qualifications et les types d'études conservaient les formes d'un modèle lié à un certain rôle historique de l'université, celui d'instrument de formation d'une élite par le biais d'études théoriques menées à temps complet. Pendant cette première phase, que l'on peut approximativement ramener à la période 1959-1967 - bien que celle-ci puisse naturellement varier dans chaque pays selon la situation locale - la réforme ne comportait pas de changements qualitatifs d'importance. Son objet a été plutôt d'assurer la progression du nombre des étudiants franchissant les barrières historiques qui réglaient l'accès à l'enseignement supérieur, les barrières elles-mêmes restant en place. En résumé, l'enseignement supérieur a été moins le véhicule ou l'instrument actif d'une réforme de l'enseignement que le bénéficiaire de changements qui se produisaient à un échelon inférieur du système d'éducation, celui de l'enseignement secondaire.

Selon les études récentes de l'OCDE, trois facteurs principaux, inhérents à l'enseignement secondaire, auraient déterminé l'expansion de l'enseignement supérieur. En premier lieu, la mise en place de systèmes d'enseignement secondaire dans lesquels la sélection pour la filière "académique" permettant l'accès à l'enseignement supérieur, était retardée. Cela a notamment été le cas en France, en Norvège et en Suède. Un second facteur a été l'augmentation du nombre d'étudiants d'une tranche d'âge particulière qui suivaient les filières préparant à l'entrée aux universités. Cette tendance a pu être observée en RF d'Allemagne et aux Pays-Bas. Le troisième facteur de développement a vu, d'une part, l'augmentation du nombre d'élèves aptes, en fin de scolarité, à fréquenter l'université et, d'autre part, la réduction du nombre d'élèves quittant prématurément l'école ou la quittant sans diplôme d'études secondaires. Ce modèle s'est manifesté en Autriche, au Danemark, en Angleterre et au Pays de Galles (1).

Caractéristiques de la première phase de l'évolution d'après-guerre de l'enseignement supérieur:

Par conséquent, le moteur principal de la première phase de l'évolution de l'enseignement supérieur a été la réforme de l'enseignement secondaire, qui a engendré à son tour ou stimulé une progression de la demande sociale à laquelle l'enseignement supérieur a fait face en proposant davantage de places. En général, la politique gouvernementale s'est bornée à répondre à cette situation en offrant de nouvelles places dans l'enseignement supérieur, sans chercher à en modifier la structure, ni les types de relations traditionnelles entre l'université en tant que sommet de la pyramide pédagogique et d'autres schémas institutionnels. En fait, toute cette première phase de développement s'appuie sur un fil conducteur que l'on pourrait nommer "politique de la constante institutionnelle".

La "politique de la constante institutionnelle" est un concept important qui mérite des explications complémentaires dans la mesure où il est à la base à la fois de l'aménagement des programmes d'études – ou de son absence à cette époque – et d'une certaine notion de l'égalité des chances dans l'enseignement.

Ce concept a été, en effet, le principal instrument grâce auquel l'université a pu assurer son rôle historique de formation d'une élite, en choisissant délibérément d'éliminer une partie des étudiants à différents moments de leur cycle d'études. Comme l'université était réputée éliminer l'étudiant pour des raisons tenant à son manque de persévérance ou de dispositions intellectuelles, il existait entre l'étudiant et son programme d'études une relation fondamentale dans laquelle le second terme était la constante et le premier la variable. Si bien que la définition d'une élite était fonction de la capacité d'adaptation de l'étudiant à un programme d'études "traditionnel", plutôt que l'inverse. Ainsi le maintien de la "tradition" dans la pédagogie, les programmes et l'organisation des études se justifiait par l'assertion que, sans elle, l'université ne saurait mener à bien sa mission de production d'une méritocratie. Dans le même ordre d'idées, la politique de la "constante institutionnelle" a joué un rôle important dans la définition de certaines notions tournant autour de l'égalité des chances dans l'enseignement.

Telle qu'on la concevait au cours de la première phase de développement d'après-guerre de l'enseignement supérieur, l'égalité des chances reposait sur une interprétation logistique. Ou pour expliquer ceci en termes plus simples, elle reposait sur l'idée que tout élève apte, en fin de scolarité, à fréquenter l'université, devait avoir la possibilité de le faire; cette interprétation reçut sa formulation la plus claire dans les recommandations du rapport Robbins, paru au Royaume-Uni en 1963. L'interprétation était logistique pour la simple raison que son application dépendait uniquement du plus grand nombre de places disponibles et ne concevait pas, par exemple, que l'enseignement supérieur pût jouer un rôle compensatoire vis-à-vis de certains groupes sociaux exclus, pour une raison ou pour une autre, du dernier stade de l'enseignement secondaire. La définition logistique de l'égalité des chances tenait pour acquise la nécessité pour l'enseignement supérieur de s'appuyer sur les inégalités de l'enseignement secondaire. Par conséquent, l'égalité des chances influencée par la notion de "constante institutionnelle", se limitait à offrir la même expérience pédagogique à un plus grand nombre d'élèves du secondaire.

Caractéristiques de la seconde phase de l'évolution d'après-guerre de l'enseignement supérieur

Les motifs sous-jacents du passage à la seconde phase du développement de l'enseignement supérieur sont extrêmement complexes; ils seront examinés plus en détail dans ce rapport. Dans un premier temps, nous nous bornerons à distinguer trois motifs principaux: premièrement, des considérations de caractère économique et des préoccupations concernant l'impact du développement de l'enseignement sur les besoins futurs des pays en main-d'oeuvre; deuxièmement, une interprétation plus égalitaire de l'égalité des chances; troisièmement, et en conséquence, la prise de conscience du fait qu'une réforme de l'enseignement supérieur exigeait également un renouveau pédagogique et institutionnel. Ainsi la seconde phase reposait sur un changement qualitatif et en même temps sur une innovation structurelle. Cette phase du développement de l'enseignement supérieur s'est soldée, tout d'abord, par la tendance de l'enseignement supérieur à devenir l'agent actif d'une réforme de l'enseignement au lieu de dépendre de façon parasitaire des changements survenus à un échelon inférieur du système d'éducation; elle a été également caractérisée par un plus grand degré d'intervention gouvernementale, par la mise en place de nouveaux schémas institutionnels, par la définition des rapports entre structures traditionnelles et "nouvelles" et dans certains cas - pas dans tous - par la détermination du rôle pédagogique et des objectifs des nouvelles institutions.

Cette phase, qui a débuté en 1966 en France avec la création des premiers Instituts universitaires de Technologie et au Royaume-Uni avec le Livre Blanc intitulé A Plan for Polytechnics and other Colleges, publié la même année, peut être considérée comme marquant la rupture avec la précédente ligne de conduite gouvernementale. En recherchant des moyens plus efficaces pour diversifier l'enseignement supérieur et pour améliorer le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, l'action gouvernementale se distanciat de la politique de la constante institutionnelle. Effectivement, le fer de lance de cette seconde phase, encore inachevée, visait à faire passer l'enseignement post-secondaire d'une base institutionnelle à une base d'interconnexion, ou encore d'un modèle fondé sur le concept d'autonomie institutionnelle à un autre modèle où l'enseignement post-secondaire et l'enseignement supérieur coexisteraient en un système intégré (2). Et pourtant, si l'on a des raisons de considérer ce changement de politique comme une rupture par rapport à la politique générale adoptée par les gouvernements dans la période précédente, d'autres raisons permettent de le considérer comme une phase d'un processus général d'évolution et comme le prolongement d'une caractéristique profonde de l'enseignement contemporain.

Vues sous l'angle de la continuité plutôt que du changement, les deux phases de l'expansion et de la diversification rendent compte du rôle central joué par l'enseignement dans la détermination des structures économiques et sociales futures dans un pays donné. L'intervention active du gouvernement dans la détermination des objectifs économiques et sociaux de nouvelles formes d'institutions n'est alors que la reconnaissance d'un long processus historique suivant lequel le contrôle des moyens de production passe par le contrôle des moyens d'éducation. Mais derrière cette apparente continuité, la création de "structures nouvelles" d'enseignement supérieur, que ce soit dans le secteur para-universitaire ou, comme dans le cas de la Gesamthochschule allemande ou de l'Open University britannique, dans le secteur universitaire, constitue un changement fondamental du rôle de l'enseignement supérieur.

La mise en place de voies d'accès diverses à l'enseignement supérieur, par des filières différentes, la diversité des modes d'études - à plein temps ou à temps partiel, par cours en alternance "sandwich" - correspondent à une rupture de la structure temporelle de l'enseignement supérieur. En résumé, il ne dépend plus de façon séquentielle de l'enseignement secondaire. On assiste même dans certains cas à un divorce entre l'enseignement et sa structure physique: c'est le cas de l'Open University. Des deux points de vue du programme d'études et de la pédagogie, les priorités et les relations, régissant les structures universitaires précédentes, ont été inversées. En résumé, cette seconde phase a eu pour objectif prioritaire, tant du point de vue des programmes que de celui de la pédagogie, de faire de l'étudiant(e) la constante et d'adapter le programme à ses besoins spécifiques. Ainsi, ce phénomène devrait être interprété comme l'introduction d'un processus d'individualisation du programme d'études dans l'enseignement supérieur, qui est actuellement en cours de réalisation dans l'enseignement secondaire.

Le mode de réalisation de cette tendance générale varie selon les pays. Dans certains cas, il implique l'intégration de diverses institutions d'enseignement supérieur jusqu'alors séparées, afin de faciliter aux étudiants un transfert éventuel de l'une à l'autre. C'est là un modèle que l'on pourrait qualifier de "solution intégrée". Au fond, elle implique plus un changement administratif qu'un changement du contenu des cours, bien qu'une telle possibilité ne soit évidemment pas à exclure. Une autre méthode d'individualisation des options offertes aux étudiants réside dans l'intégration partielle de différents secteurs, en proposant des cours qui mènent des instituts universitaires à cycle court aux instituts à cycle long. Tel a été le modèle adopté en Yougoslavie au début des années '60 avec les Vise Skole; il est également aujourd'hui en cours de réalisation en Norvège sous la forme des "collèges de district". Ce modèle, connu également sous le vocable de "modèle polyvalent", permet de proposer dans le cadre d'un même établissement les cours des deux premières années d'études universitaires ainsi que l'enseignement général et professionnel dans le cadre du collège de deux ans (3). Ces deux modèles correspondent essentiellement, à la constitution d'un réseau de cours différents où l'étudiant peut passer de l'un à l'autre. Un troisième schéma, appliqué en Grande-Bretagne, tend à assurer la diversité au sein d'une institution particulière distincte de l'université et offrant l'enseignement académique et professionnel dans les limites d'un seul et même établissement, à savoir les instituts "polytechniques".

L'aspect législatif

Jusqu'à quel point ces modèles offrent-ils une réponse spécifique à une définition nouvelle de l'égalité des chances dans l'enseignement? La réponse à cette question dépend en grande partie des buts, objectifs et finalités qui leur ont été assignés par la législation. Le texte de la loi est riche d'enseignements. En premier lieu, parce qu'il définit l'objectif officiel de chaque institution particulière d'une façon bien plus explicite que ne l'avaient fait les différentes dispositions gouvernementales qui avaient créé l'université traditionnelle. Pour cette raison, la tâche des nouvelles structures est bien plus précise que les rôles vagues et généraux de dispensateurs d'érudition et de stimulants de la recherche qui étaient attribués à leurs prédécesseurs. En second lieu, la législation nous permet de découvrir les critères spécifiques sur lesquels les structures qu'elle établit peuvent être jugées, leur succès constaté et leurs échecs identifiés.

La signification de l'aspect législatif dépasse largement le simple constat d'intention officiel. Car la loi ne se borne pas à nous informer des considérations qui ont dicté la réforme; mais elle nous donne également un aperçu des relations existant entre les gouvernements et les institutions qu'ils créent, ainsi que de la manière dont la réforme est entreprise. De plus, elle peut nous livrer de précieuses informations sur le fonctionnement d'un système d'enseignement particulier. Cela aussi est important. En effet, s'il va de soi qu'il convient de chercher, dans des études à caractère international, à identifier les éléments, les tendances et les caractéristiques communes, il n'est pas moins pertinent de voir jusqu'à quel point des résultats comparables peuvent être obtenus par l'emploi de moyens extrêmement variés.

L'objectif principal de ce rapport étant d'examiner dans quelle mesure les nouvelles structures d'enseignement supérieur ont contribué à l'égalisation des chances dans l'enseignement, nous sommes partis de l'hypothèse implicite que la législation peut opérer un changement sociologique spécifique. Un tel ordre de priorités n'est pas tout à fait le même que celui qui prévalait, par exemple, durant la phase précédente du développement de l'enseignement supérieur. La législation d'alors, comme nous l'avons observé plus haut, avait pour seule tâche de répondre au changement sociologique déjà en cours ou de le reconnaître rétrospectivement. Ici, au contraire, la législation s'inspire de la théorie implicite d'une évolution pédagogique, sociale et économique qui serait souhaitable, mais qui n'est pas encore amorcée. En fait, la législation relative aux nouvelles structures de l'enseignement supérieur est prospective, elle s'inscrit dans la tentative de création d'une situation nouvelle. Il en résulte que le rôle de la législation en matière d'enseignement a aussi évolué pendant la seconde phase du développement d'après-guerre de l'enseignement supérieur.

Rôle des "forces occultes" dans le développement de "nouvelles structures"

Cependant, la législation n'est pas le seul moyen de formuler les buts et objectifs des institutions d'enseignement, bien que cela soit à l'évidence - en théorie, du moins - le plus facile. Les institutions sont dynamiques, elles évoluent, souvent en réponse à des événements que la législation initiale n'avait pas prévue, de même qu'il y a des forces - le plus souvent de nature économique, - qui par leurs conséquences imprévues contribuent au succès d'institutions données. A une époque où l'on encourage l'innovation dans tous les secteurs de l'enseignement secondaire et post-secondaire, l'influence de facteurs non législatifs sur le rôle des institutions nouvelles pourrait fort bien se révéler plus importante que par le passé. C'est pourquoi il nous faut voir dans quelle mesure les "nouvelles structures" ont subi, après quelque temps de fonctionnement, une déviation quelconque par rapport à leurs objectifs officiels; nous devons rechercher quelles forces précises ont joué dans cette déviation et quelles ont été leurs conséquences. La plus puissante de ces forces est peut-être d'ailleurs l'interprétation par le personnel de ces institutions de la fonction dont ces dernières ont été investies. Dans quelle mesure ceci est-il compatible avec les intentions initiales des gouvernements? Quelles modifications a-t-on dû apporter en conséquence, à ces "nouvelles structures", et pour quelles raisons? Enfin, peut-on constater une adaptation évidente de ces nouvelles structures de l'enseignement supérieur, une fois leurs paramètres législatifs définis? La question est cruciale, non seulement parce qu'elle peut donner des indications sur la façon dont l'égalité des chances dans l'enseignement est - ou n'est pas - réalisée, mais

aussi parce que la création de ces institutions a jailli, avant tout, de la conviction que l'université, dans sa forme traditionnelle, n'était plus capable de faire face aux exigences de la société.

La façon de concevoir la flexibilité dans ces établissements sera traitée plus loin dans ce rapport. Cependant, quelle que soit la façon dont on l'envisage, la flexibilité conçue vis-à-vis des possibilités d'enseignement offertes à l'étudiant, ou définie en termes de réponse institutionnelle à une mutation sociale et économique venant de l'extérieur, doit logiquement être considérée comme une épée à double tranchant. L'aptitude d'une institution à répondre à un vaste changement social ne signifie pas nécessairement qu'elle interprétera et répondra au "bon" changement, ni que la manière dont elle y répondra sera nécessairement en harmonie avec la politique officielle du gouvernement. La flexibilité peut aussi être une capacité de réagir au "mauvais" changement. Car ce que l'on estime être une réponse positive peut tout aussi bien apparaître comme une déviation, pour peu qu'on l'observe d'un point de vue social ou politique différent. Ce qui, pour l'un, est processus de démocratisation n'est aux yeux d'un autre que dépense de fonds publics. La flexibilité, plus que jamais, pose le problème des échelles de valeurs ou d'idéologies qui régissent chaque institution.

Structure du Rapport

Ce rapport est divisé en trois parties principales. La première est consacrée à l'évolution générale de l'enseignement supérieur dans les trente dernières années, vue sous les deux perspectives des tendances qualitatives du recrutement et des différentes propositions avancées par les gouvernements des Etats membres de la CEE pour promouvoir une innovation structurelle. La seconde partie a pour objet la croissance des nouvelles structures d'enseignement supérieur et comprend la plus grande part de l'analyse empirique entreprise pour la présente étude. Plus précisément, la seconde partie, même subdivisée en quatre chapitres, commence par analyser quelques-uns des objectifs assignés officiellement aux institutions que nous avons choisi d'étudier. Ces institutions sont:

1. les Instituts universitaires de technologie;
2. la Gesamthochschule de Kassel;
3. les Collèges de district norvégiens;
4. l'Open University du Royaume-Uni;
5. les Instituts polytechniques en Angleterre et au Pays de Galles;
6. les Vise Skole en Yougoslavie.

Cependant, avant de commencer à examiner en détail dans quelle mesure ce que nous appelons les "nouvelles structures" ont - ou n'ont pas - contribué à l'égalisation des chances dans l'enseignement, nous devons encore examiner de plus près le concept lui-même. Qu'entendons-nous par égalité des chances dans l'enseignement? Cette expression décrit-elle en fait une série de variables clés nous permettant d'évaluer le degré de progression d'un système d'éducation vers un certain but? Ou bien n'y a-t-il pas au contraire, cachées derrière cette expression au demeurant anodine, des interprétations différentes, éventuellement contradictoires de ce même phénomène? Le chapitre 5 tente de

clarifier cette question et propose quelques variables clés qui pourraient avoir un rôle à jouer dans l'évaluation d'une réalisation institutionnelle dans ce domaine.

Le chapitre 6 de la seconde Partie examine les "Nouvelles Structures" du point de vue des conditions d'entrée que chacune exige de ses futurs étudiants. Cet aspect est important, car il nous permet de mesurer, au moins d'une façon formelle, le degré de latitude ou d'arbitraire dont dispose chaque type d'institution pour mettre en oeuvre différentes stratégies d'admission de groupes d'étudiants qui, autrement, auraient pu être exclus, pour une raison ou pour une autre, de l'enseignement supérieur. Le chapitre 7, point fort de cette étude, étudie la composition de la population étudiante qui fréquente chacune des institutions choisies et la compare à celle des universités "classiques" dans chacun des pays concernés. Les deux principales variables clés utilisées dans cette évaluation sont premièrement, l'acquis académique des étudiants et, deuxièmement, leur origine sociale.

La troisième Partie du Rapport consiste en un résumé qui rassemble certains des points saillants dégagés par l'analyse, afin d'éclairer les problèmes généraux qui se posent lorsque l'on cherche à définir une politique cohérente dans un tel domaine. Cette troisième et dernière partie se présente comme la synthèse de certains des grands problèmes auxquels les "nouvelles structures" se trouvent confrontées. Elle peut aussi être considérée comme une explication de certaines des difficultés que l'on peut s'attendre à rencontrer quand on décide d'appliquer dans le domaine de l'enseignement supérieur des stratégies tendant à égaliser les chances. En outre, le rapport contient des suggestions pour une recherche future dans ce domaine, ainsi qu'une liste de certains indicateurs statistiques qui pourraient faciliter l'aboutissement d'un projet de cette nature.

Chapitre 2

L'EXPANSION QUANTITATIVE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 1965 - 1974

Introduction

Le chapitre précédent présentait les problèmes généraux posés par la seconde phase de développement d'après-guerre de l'enseignement supérieur. Celui-ci sera consacré aux aspects quantitatifs du changement. Notre propos sera donc de situer l'évolution des "nouvelles structures" dans le contexte plus vaste, mais non moins important, de l'afflux d'étudiants dans l'enseignement post-secondaire. Nous avons considéré la première phase du développement comme une phase d'"expansion". Mais la seconde, tout en enregistrant l'apparition de priorités nouvelles dans les politiques gouvernementales vis-à-vis de l'enseignement supérieur, n'a pas vu pour autant l'expansion s'arrêter. Il nous faut donc savoir dans quelle mesure la croissance des différents secteurs - universitaire ou non universitaire - s'est poursuivie, a accéléré ou a décliné! Dans le même ordre d'idées, nous devons savoir jusqu'à quel point cette expansion quantitative a été différente ou diversifiée entre les secteurs universitaires et non universitaires dans la période allant de 1965 à 1974.

Méthodologie

Nous disposons d'un certain nombre d'indicateurs pour évaluer les tendances pour une période donnée. Le premier et le plus évident d'entre eux est le nombre absolu des étudiants. Le second est le pourcentage des premières inscriptions dans l'enseignement supérieur par rapport au total d'un groupe d'âge donné. Le troisième concerne ce que l'on nomme généralement le taux de transfert. Celui-ci s'exprime normalement en pourcentage, et indique la proportion des lycéens en fin de scolarité qui ont obtenu les qualifications nécessaires pour s'inscrire à l'université. Un quatrième indicateur, d'une certaine manière déjà annoncé par la notion de taux de transfert, est la proportion des lycéens - par rapport à leur groupe d'âge global - qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. Les variations du taux de représentation des deux sexes dans l'enseignement supérieur illustrent de manière souvent éloquente, le degré réel d'égalisation des chances dans l'enseignement supérieur: ces variations représentent enfin notre dernier indicateur, mais non le moins significatif.

Avant d'entamer une analyse approfondie basée sur ces critères, il convient de préciser que des indices de croissance réalistes doivent être calculés sur la base du niveau d'études et non pas selon un type institutionnel. Afin d'expliquer la différence, prenons le cas du Royaume-Uni: différents types d'établissements proposent des cycles menant à un grade universitaire, tels les universités, les "instituts polytechniques" et les écoles normales. Comparer les taux de croissance, au départ du moins, sur une base institution-

nelle signifierait que l'on estime que de telles institutions sont analogues. Or dans bien des cas il n'en est rien. Parfois leur niveau est équivalent à ceux de l'université, parfois non. La comparabilité doit donc être établie à partir de la notion d'"études de niveau universitaire", définie par les enquêtes de l'OCDE comme un "cycle long (trois à quatre ans au moins) qui pose comme condition d'admission un diplôme de fin d'études secondaires et qui débouche sur un premier diplôme ouvrant la voie à d'autres diplômes plus élevés". Au contraire, le niveau non universitaire est considéré comme d'une durée relativement courte et ne suppose pas obligatoirement un certificat de fin d'études secondaires au moment de l'inscription. De telles études sont sanctionnées par l'attribution d'un diplôme de niveau inférieur à celui du premier grade universitaire (4).

1. Le développement de l'Enseignement supérieur, du point de vue statistique

En examinant l'expansion et la croissance de l'enseignement supérieur des années '60 à nos jours, le lecteur doit se souvenir des circonstances particulières qui ont entraîné cette croissance rapide. La coïncidence de quatre éléments principaux - dont certains sont encore présents aujourd'hui et d'autres non - a compté pour beaucoup dans la transformation structurelle des quinze dernières années. Ces quatre éléments peuvent être définis succinctement comme suit:

- 1) l'accroissement de la demande d'enseignement supérieur résultant de la vague - exceptionnellement forte - de natalité d'après-guerre;
- 2) le besoin croissant en main-d'oeuvre supplémentaire hautement qualifiée, résultant de l'expansion économique, et le besoin de maintenir un taux de croissance élevé en investissant dans l'enseignement post-secondaire;
- 3) le besoin particulier des systèmes d'enseignement, hors de l'enseignement supérieur, en personnel supplémentaire afin de faire face aux mutations structurelles et politiques liées au développement d'un système généralisé d'enseignement secondaire (*) et
- 4) la revendication visant à permettre l'accès à l'enseignement supérieur aux groupes sociaux qui en avaient été auparavant plus ou moins écartés.

La coïncidence de ces éléments a créé une politique d'ensemble qui, - en tenant compte des variantes particulières aux différents pays - a été celle de la croissance constante. Cette hypothèse importante sous-tend la première période du développement de l'enseignement supérieur après-guerre, - que nous avons identifiée comme celle de la constante institutionnelle - et celle qui lui a succédé, la période de diversification. Une évolution récente au niveau des effectifs donne à penser que ce dogme de la "croissance éternelle" ne jouit plus de la faveur inconditionnelle des milieux pédagogiques.

(*) Nous entendons par "système général d'enseignement secondaire" un système où l'admission à l'enseignement post-secondaire ne se décide pas au moment du passage du primaire au secondaire. Il s'agit donc d'un système basé sur la non-différenciation entre les différents types d'école et qui rejette par conséquent un modèle bi- ou tripartite.

Si l'on considère le taux d'expansion annuelle, donné par le chiffre des effectifs globaux dans tous les secteurs de l'enseignement supérieur, on s'aperçoit que la période allant de 1970 à nos jours accuse un ralentissement considérable dans le plupart des pays (*). Le taux de croissance annuelle est moins de la moitié de ce qu'il était entre 1960 et 1965. Les deux seules exceptions à cette tendance sont la RF d'Allemagne et la Yougoslavie (cf. tableau 2.1).

Le fléchissement du taux d'expansion n'est cependant pas, chronologiquement parlant, uniforme. Une lecture attentive des chiffres du tableau 2.1 permet de distinguer deux groupes de pays. Le premier, où le déclin a débuté relativement tôt vers la fin des années '60, compte la France, le Danemark et le Royaume-Uni. Le second a connu un ralentissement légèrement plus tard, vers 1971 au lieu de 1968 ou 1969. Ce dernier groupe compte l'Italie et les Pays-Bas. Nous examinerons plusieurs causes concomitantes possibles plus loin dans ce chapitre. Bornons-nous pour l'heure à remarquer que le modèle de développement constaté en RF d'Allemagne et en Yougoslavie semble être plutôt du type de la "réponse différée". Dans ces deux pays, le taux d'expansion vers la fin des années '60 était parmi les plus bas de toute l'Europe de l'Ouest.

Cependant, le fait que les taux d'expansion de l'enseignement supérieur aient eu tendance à ralentir dans certains pays et à croître dans d'autres, voire à entrer dans une phase de croissance terminée ailleurs, pose plus de problèmes qu'il n'en résout. Y a-t-il par exemple, au-delà de cet aspect général, une différence quelconque de croissance entre l'université et les structures non universitaires? Le secteur non universitaire s'est-il développé plus rapidement ces dernières années ou le ralentissement est-il un phénomène général dans tout l'enseignement supérieur? Dans la période quinquennale 1965-1970, l'expansion a été la plus grande dans le secteur universitaire; cette tendance semble s'être inversée au début des années '70. Dans certains pays, tels la Belgique, la France et les Pays-Bas, la croissance de l'enseignement supérieur cache ce que l'on pourrait appeler une situation de stabilité relative de l'université, cependant que l'expansion a été le fait de la croissance des secteurs non universitaires (5).

Comme nous le verrons plus loin, une telle tendance est également présente au Royaume-Uni, où les universités proprement dites ont connu un taux de croissance zéro. Les études menant à un grade universitaire ont cependant connu une expansion considérable dans les collèges polytechniques encore qu'il soit difficile de dire dans quelle mesure ceci est dû à un changement de direction des étudiants se détournant de l'université. Des études récentes, réalisées en Ecosse, où la force du secteur non universitaire est beaucoup moins prononcée qu'en Angleterre par exemple, suggèrent qu'un tel mouvement s'est effectivement produit de l'université vers les établissements non universitaires offrant des filières d'études préparant à un diplôme (6).

(*) Les informations sur lesquelles se fondent la plupart des statistiques présentées dans ce chapitre proviennent d'une étude en cours à l'Institut d'Education; ses auteurs sont Ignace Hecquet et Christine Verniers; son titre: L'évolution des flux d'étudiants dans l'enseignement supérieur ... étude entreprise pour l'International Council for Educational Development, New York, Bruxelles, 1975. Tous les tableaux, sauf indication contraire, sont tirés de ce document.

Tableau n° 2.1

Taux de croissance annuelle des effectifs dans tous les secteurs de l'enseignement supérieur par an et par pays (en %)

	Nombre= 1965/ 1966	1966/ 1967	1967/ 1968	1968/ 1969	1969/ 1970	1970/ 1971	1971/ 1972	1972/ 1973	1973/ 1974	1974/ 1975	1975/ 1976
Belgique	84 000	9,0	9,2	12,3	6,3	-	-	-	6,4	1,9	2,9
Danemark	53 225	8,8	8,8	10,6	5,0	5,4	7,5	11,9	4,1	5,3	2,3
France	524 878	8,4	12,7	14,7	5,5	3,8	6,9	5,6	1,7	2,0	5,1
RF d'Allemagne	384 400	5,8	2,9	6,0	6,8	7,9	17,1	10,6	10,8	7,6	6,5
Italie	424 717	12,3	9,4	10,1	11,7	10,7	11,2	5,7	4,6	1,7	5,7
Pays-Bas	152 634	7,4	9,5	8,6	8,5	8,5	7,3	-	3,3	3,8	10,0
Royaume-Uni	432 548	11,1	10,3	6,4	2,8	3,3	2,6	1,5	1,6	0,2	
Yougoslavie	184 923	5,7	7,8	9,8	3,6	8,9	8,2	6,8	8,9	9,5	

Tableau n° 2.2

Taux de croissance annuel des secteurs universitaire et non universitaire
de l'enseignement supérieur par an et par pays (effectifs globaux)

	1965/ 1966 Base N	1966/ 1967 %	1967/ 1968 %	1968/ 1969 %	1969/ 1970 %	1970/ 1971 %	1971/ 1972 %	1972/ 1973 %	1973/ 1974 %	1974/ 1975 %	1975/ 1976 %	1976/* 1977 %
Belgique u/v non u/v	48 800 35 200	10,2 7,3	10,0 8,0	9,5 16,3	7,5 4,7	7,9 -	7,9 -	3,9 -	2,1 12,7	1,9 -	2,9 -	- -
Danemark u/v non u/v	28 859 23 366	11,4 5,5	12,5 3,8	5,5 18,0	7,4 2,0	8,7 8,0	9,1 5,0	8,9 16,6	5,0 2,7	4,9 5,9	4,6 2,9	- -
France u/v non u/v	433 960 90 918	10,0 1,0	13,5 8,6	15,6 10,3	4,6 10,4	3,8 3,8	6,5 8,9	5,1 8,2	0,8 6,0	2,1 1,6	5,1 -	- -
RF d'Allemagne u/v non u/v	299 700 84 700	7,0 1,4	3,2 1,7	6,6 3,8	6,5 7,2	9,1 3,3	13,7 31,1	15,1 - 5,2	10,6 11,8	5,5 16,2	5,7 8,8	2,7 4,4
Italie u/v non u/v	412 366 12 351	12,1 18,2	9,7 0,7	10,4 2,4	12,0 - 0,1	10,8 3,5	11,3 3,8	5,8 2,1	4,5 8,9	1,5 11,9	5,4 17,7	2,3 10,8
Pays-Bas u/v non u/v	64 409 88 225	10,6 5,0	9,3 9,7	8,8 8,5	10,4 7,4	10,4 6,9	9,2 5,7	- 3,3	- 4,2	- 4,3	6,8 14,9	6,3 7,0
Royaume-Uni u/v non u/v	208 800 223 748	14,1 8,3	9,8 10,7	8,0 4,9	5,9 - 0,3	4,3 2,2	3,2 0,9	2,9 - 0,1	2,6 0,4	2,6 - 2,2	- -	- -
Yougoslavie u/v non u/v	116 273 68 650	3,3 9,7	6,8 9,6	15,0 1,7	9,7 - 7,2	11,3 4,0	7,7 9,2	8,3 3,4	11,6 2,6	7,2 15,1	- -	- -

Source: Hecquet et Verniers, *op cit.*, tableaux de synthèse.

*Guy NEAVE (Ed), *Recession and retrenchment: review of new trends in European higher education*,
Paedagogica Europea 78/1, notamment: Ch. II

Cependant, ce phénomène est très particulier. Il est plus prononcé dans les milieux étudiants provenant de la classe ouvrière - spécialement chez les jeunes filles - et chez ceux dont les certificats de fin d'études secondaires accusent des performances médiocres. Ceci donne à penser que de tels changements d'orientation sont plutôt de type conjoncturel et résultent de la crainte d'un chômage "de diplômés" qui pousserait les candidats à poursuivre des études "menant à quelque chose". Combien de temps cette tendance prévaudra, est un autre problème. Il n'est pas non plus possible de dire à ce jour, dans quelle mesure de telles motivations ont pu jouer dans d'autres pays. Selon toute vraisemblance, l'exemple écossais témoigne d'une évolution considérable dans le choix par l'étudiant de son établissement d'enseignement supérieur. En termes généraux, cette tendance accuse un net recul des candidatures uniques (à l'université) et une progression des candidatures multiples (7). Ces exemples ne sont pas sans intérêt. Ils nous permettent d'écarter, dans le contexte certes limité du Royaume-Uni, la thèse selon laquelle les changements dans les flux d'étudiants proviennent de réorganisations structurelles dans l'enseignement supérieur. En effet, le secteur non universitaire écossais et les "Central Institutions" (similaires aux Polytechnics) en particulier ont connu un développement beaucoup moins poussé que leurs équivalents anglais et gallois. Néanmoins, dans ces trois pays (Angleterre, Pays de Galles et Ecosse) le flux vers le secteur non universitaire, dans le cadre d'études menant à un diplôme, a progressé. En fin de compte, l'élément commun déterminant semblerait être bien moins le pouvoir d'attraction du secteur réorganisé que le manque d'attraction de l'université. Là encore, il est très difficile d'indiquer dans quelle mesure cette analyse rend compte de la réalité européenne tout entière.

Si cette tendance est importante, elle est cependant moins affirmée en RF d'Allemagne et au Danemark: la progression des secteurs universitaire et non universitaire s'y est faite à peu près au même rythme. En Yougoslavie par contre, l'université voit le nombre de ses effectifs progresser bien plus vite que ceux du secteur non universitaire.

2. Groupes d'âge entreprenant des études supérieures

La proportion de candidats aux études supérieures par rapport à leur groupe d'âge est un facteur qui ne permet pas d'expliquer les raisons pour lesquelles un pays aurait une proportion plus élevée qu'un autre. Elle ne permet pas davantage de juger de façon probante l'efficacité des différentes mesures prises. Mais elle permet d'observer le taux de progression d'un même pays, ou de différents pays, pour des périodes comparables. Le tableau n° 2.3 donne la proportion de lycéens qui entrent dans l'enseignement supérieur par rapport à leur groupe d'âge global, dans les pays étudiés.

L'image donnée apparaît quelque peu disparate, et varie largement selon le pays étudié. Cependant, il est probablement juste d'affirmer que tout compte fait, les systèmes d'enseignement supérieur dans la CE ont passé, vers 1973, au niveau quantitatif, le cap de la formation d'une élite. Si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle, en 1965, l'enseignement supérieur en Europe était encore pleinement installé dans son rôle traditionnel et n'admettait qu'une infime minorité de jeunes, on doit constater une évidente amélioration des chances d'accès des jeunes à l'enseignement supérieur. Bien sûr, on peut objecter que ceci est au moins autant le fait des facteurs démographiques - notamment du reflux de la natalité succédant à la "vague" d'après-guerre, à

Tableau n° 2.3

Premières inscriptions dans l'enseignement supérieur en
pourcentage du groupe d'âge concerné

Pays	Groupe d'âge	1965	1970	1972	1973	1974
Belgique	18-20	21,8	29,5	-	-	-
Danemark	19-21	16,8	24,1	-	-	-
France	18-20	14,8	19,2	24,6	25,9	-
RF d'Allemagne	20-22	11,6	15,3	19,5	-	-
Italie	19-21	14,82	27,9	-	-	29,2
Pays-Bas	17-20	12,8	18,3	-	-	-
Royaume-Uni	18-19	12,4	20,3	21,3	21,4	-

Sources: I. Hecquet et C. Verniers op cit.,
J.P. Pellegrin "Tendances quantitatives dans l'enseignement post-
secondaire 1960-1970", Vers l'Enseignement Supérieur de Masse,
problèmes et dilemmes, Paris, 1974, OCDE, p. 37.

travers le système d'enseignement - que celui d'une véritable progression du nombre des places disponibles. Mais même ainsi, malgré la tendance à la stabilisation du pourcentage de jeunes entrant dans l'enseignement supérieur ces dernières années, les chances des jeunes de poursuivre des études ont augmenté de 50 %, et dans le cas de l'Italie de presque 100 % dans la décennie commençant en 1965.

Au sens strict du terme, l'utilisation de facteurs de mesure, tels que le chiffre des premières inscriptions dans l'enseignement supérieur en proportion du groupe d'âge pertinent, n'est pas un indicateur statistique de l'enseignement. Ce chiffre constitue plutôt une mesure démographique, qui suppose que le système d'enseignement est un sous-système dans une série de courants complexes entre le monde de l'école et le monde du travail, de la formation, du développement personnel et des loisirs. On peut encore considérer ce chiffre d'un autre point de vue comme l'indicateur actuariel des "chances dans la vie" d'une personne donnée. De là, on peut évaluer l'influence des sous-systèmes, composantes du système général social, à la lumière des performances et des réalisations dans d'autres domaines, l'économie par exemple. Dans ce cas, un facteur de mesure comme celui-ci ne peut servir que de moyen d'estimation de l'effet, pour l'individu, d'un sous-système de la société à travers lequel il a passé, sur ses chances dans un autre système social, où il se trouve à présent. Ce que nous recherchons, au contraire, c'est un indicateur de l'enseignement qui illustre plus précisément les tendances qui sont à la base du passage de groupes d'une partie du système d'enseignement - le secteur secondaire, par exemple - à un autre, tel que l'enseignement supérieur. Car c'est seulement en examinant des indicateurs de l'enseignement que nous pouvons résoudre l'apparent paradoxe du ralentissement de la croissance de l'enseignement supérieur face à l'augmentation du nombre de ceux qui s'y inscrivent, en pourcentage de leur groupe d'âge.

Ces indicateurs pourraient être:

- i. le nombre d'élèves du secondaire en fin de scolarité reconnus aptes à entrer dans l'enseignement supérieur, en pourcentage de leur groupe d'âge;
- ii. le taux de transfert de ces lycéens dans l'enseignement supérieur.

3. Tendances et flux vers l'enseignement supérieur, parmi les élèves du secondaire jugés aptes à poursuivre leurs études

Le tableau n° 2.4 présente le nombre d'élèves du secondaire aptes à entrer dans l'enseignement supérieur, en pourcentage de leur groupe d'âge spécifique.

Si l'on fait abstraction des stratégies particulières adoptées par chaque pays dans l'enseignement secondaire, on constate une tendance générale vers une hausse du pourcentage dans le groupe d'âge des élèves du secondaire qui atteignent le niveau nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur. A partir de 1970 cependant, le taux de croissance de ces élèves s'est ralenti dans toute l'Europe, à l'exception de la République fédérale d'Allemagne où le mouvement se poursuit - et des Pays-Bas où leur proportion est tombée de 21,4 % du groupe d'âge à 19,4 % au cours des années scolaires 1971/1972 et 1972/1973.

Mais si les élèves aptes à poursuivre des études supérieures sont plus nombreux, cela ne signifie pas obligatoirement que tous voudront continuer

Tableau n° 2.4

Elèves du secondaire reconnus aptes aux études supérieures,
en pourcentage de leur groupe d'âge spécifique, par an et par pays

Pays		1964/ 1965	1969/ 1970	1971/ 1972	1972/ 1973	1973 1974
Belgique	1 (*)	-	17,1	-	20,1	19,6
	2	30,1	-	-	34,2	35,0
Danemark	1	10,3	16,3	-	21,2	-
France	1	12,6	16,3	17,8	18,3	18,6
	2	-	20,6	23,0	23,7	-
RF d'Allemagne	1 (*)	8,9	12,3	-	14,0	-
	2 (**)	-	11,0	-	17,4	19,0
Italie	1	-	27,3	32,6	32,6	33,0
Pays-Bas	1	9,7	16,6	21,4	19,4	-
Royaume-Uni	1	10,7	13,6	14,4	14,6	-
	2	18,8	23,1	24,8	25,3	-

Sources: Hecquet et Verniers, op. cit. tableau 4, pp. 30-31.
Neave, Recession and retrenchment, op. cit.

(*) Elèves de l'enseignement secondaire général, reconnus aptes à poursuivre des études supérieures.

(**) Total d'élèves des écoles secondaires, reconnus aptes à poursuivre des études supérieures.

leurs études. Il nous reste à connaître le dernier élément du puzzle: quel est l'éventuel changement survenu dans la proportion des élèves qualifiés qui poursuivent réellement leurs études. Dans le tableau 2.5, nous examinerons le second indicateur, celui du taux de transfert réel des élèves du secondaire à l'enseignement supérieur.

Tableau n° 2.5

Taux de transfert effectif dans l'enseignement supérieur des élèves du secondaire qualifiés en pourcentage des élèves du secondaire qualifiés l'année précédente (par an et par pays)

Pays	1965	1970	1973	1974
Belgique	64,1	70,5	61,2	63,4
Danemark	78,9	80,3	76,7	
France (université seulement)			81,1	79,2
RF d'Allemagne (université seulement)	92,9	81,2	84,9	
Italie	78,3	84,6	85,5	88,4
Pays-Bas	55,5	50,0		35,3
Royaume-Uni (université seulement)	64,8	63,1	60,9	

Source : Hecquet et Verniers, op. cit., tableau 5.

Si nous divisons la période 1965-1974 en deux (avant et après 1970) et si nous regroupons les pays selon la progression, la stagnation ou la régression du taux de transfert à l'enseignement supérieur, nous trouvons trois pays où ce chiffre a augmenté dans la première période: la Belgique, le Danemark et l'Italie. Par contre, il est resté stable au Royaume-Uni et a baissé en RF d'Allemagne et aux Pays-Bas. Dans la seconde période d'après 1970, il a augmenté en RF d'Allemagne et en Italie, il est resté stable en Belgique, en France et au Royaume-Uni et a baissé au Danemark et aux Pays-Bas. Il est intéressant de relever qu'au Royaume-Uni - où l'on peut différencier le taux de transfert vers les universités stricto sensu - on observe une baisse très nette de la proportion des élèves du secondaire entrant dans ce secteur, même si la proportion de ceux qui poursuivent des études de niveau universitaire est restée, comparée à l'ensemble, relativement stable. Cette tendance ne doit pas surprendre, il faut la rapprocher de l'évolution déjà constatée en Ecosse à la même période, à savoir le changement d'orientation d'élèves du secondaire qui auraient, dans le passé, choisi l'université. De plus, elle va tout à fait dans le sens de la politique gouvernementale visant à diversifier l'enseignement supérieur et à écarter les étudiants du secteur universitaire proprement dit.

4. Changements du taux de représentation des deux sexes parmi les étudiants

On estime généralement que les femmes constituent un des groupes sociaux défavorisés dans l'accès à l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, de nombreuses études sur l'égalité des chances dans l'enseignement et son évolution, analysent de près le taux de représentation des deux sexes dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur. Mais récemment dans une étude portant sur l'Ecosse, un autre problème a été mis en lumière, associé à la vision simpliste des choses, mettant sur le même pied, l'égalité des chances dans l'enseignement et le taux de représentation des deux sexes. L'accès à l'enseignement supérieur d'un plus grand nombre de femmes n'est pas nécessairement le signe d'une égalité plus grande, si ces femmes se trouvent appartenir aux classes privilégiées. Car s'il est vrai que les femmes constituent un groupe défavorisé, celles de la classe ouvrière appartiennent à un groupe qui l'est doublement, de par leur sexe et leur appartenance sociale. En Ecosse, et l'on peut penser qu'un tel phénomène se retrouve dans d'autres pays, l'entrée des femmes à l'université entre 1962 et 1974 a eu comme conséquence inattendue l'éviction d'hommes provenant de la classe ouvrière (8). Cependant, nul ne saurait nier, (et ceux qui souhaitent une progression de l'égalité des chances dans l'enseignement moins que quiconque) que les étudiants de la classe ouvrière ne soient fortement sous-représentés. Ce n'est évidemment pas une raison pour que les femmes continuent à être sous-représentées dans l'enseignement supérieur. Mais on devrait peut-être accueillir avec plus de circonspection l'idée que l'amélioration d'une dimension particulière de l'égalité des chances est bénéfique pour l'ensemble, comme si les autres dimensions restaient constantes.

Ceci étant dit, considérons le développement de l'enseignement supérieur à travers les changements de la répartition des sexes parmi les étudiants. Le tableau 2.6 donne la proportion de femmes chez les étudiants par pays, par niveau d'études universitaire et non universitaire, dans la décennie 1965-1974.

En termes généraux, on peut déduire de ceci que les femmes représentaient au début de cette période, en 1965-1966, 25 à 30 % des effectifs globaux de l'enseignement supérieur. Au milieu des années '70, leur position s'est améliorée, passant à 30-40 %. Cette image d'ensemble dissimule des différences intéressantes entre les pays ainsi qu'entre les secteurs universitaire et non universitaire. L'amélioration la plus sensible s'est produite en RF d'Allemagne qui avait, en 1965, la proportion la plus faible d'étudiantes de tous les pays étudiés, à savoir 24 %. En gros, exception faite de l'Italie, c'est le secteur non universitaire qui semble avoir absorbé le choc de la "féminisation", la représentation féminine y augmentant plus vite que dans les universités. La RF d'Allemagne, le Danemark, les Pays-Bas et le Royaume-Uni semblent évoluer selon ce modèle. Etant donné qu'une partie très importante des études de niveau non universitaire est constituée par la formation d'enseignants - domaine comptant traditionnellement une forte représentation féminine - il n'est peut-être pas surprenant de constater le phénomène plutôt dans ce secteur que dans le secteur universitaire proprement dit. D'autre part, malgré une plus grande participation féminine dans l'enseignement supérieur, les différences relatives de représentation des sexes dans les secteurs universitaire et non universitaire semblent s'être accentuées en Italie, au Danemark, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Ainsi, au Danemark, en 1965-1966, l'effectif du secteur non universitaire comptait à peine 9 % de femmes en plus que celui de l'université. En 1973-1974, ce chiffre était passé à 18,6 %. On peut

Tableau n° 2.6

Proportion d'étudiantes dans l'enseignement supérieur
par niveau d'études, par année et par pays (effectifs globaux) (%)

Pays	1965/ 1966	1966/ 1967	1967/ 1968	1968/ 1969	1969/ 1970	1970/ 1971	1971/ 1972	1972/ 1973	1973/ 1974	1974/ 1975	1975/ 1976	1976/ 1977
BELGIQUE												
niveau univ.	23,9	24,8	26,1	26,9	27,7	28,6	29,5	30,4	31,6	32,6	34,3	-
niveau non univ.	45,0	44,9	45,1	45,7	46,2	-	-	50,6	51,2	-	-	-
moyenne	32,8	33,1	33,8	34,8	35,4	-	-	38,5	39,9	-	-	-
DANEMARK												
niveau univ.	30,3	30,2	31,2	30,9	30,9	31,9	32,8	33,8	33,3	35,2	-	-
niveau non univ.	38,9	39,5	40,4	45,0	44,8	43,1	44,2	46,8	51,9	33,0	-	-
moyenne	34,0	34,2	34,9	41,2	36,8	36,5	37,3	39,1	40,8	-	-	-
FRANCE												
niveau univ.	41,4	42,0	42,6	-	-	-	-	-	-	-	47,6	-
niveau non univ.	35,0	34,7	34,5	35,2	-	-	-	-	-	-	-	-
moyenne	40,2	40,8	41,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RF d'ALL- MAGNE												
niveau univ.	28,8	-	-	-	-	34,5	34,0	34,6	34,8	34,8	33,7	33,5
niveau non univ.	5,4	-	-	-	-	14,8	16,1	19,3	21,4	21,6	19,0	19,7
moyenne	23,6	-	-	-	-	30,7	30,1	31,7	32,3	32,1	-	-
ITALIE												
niveau univ.	32,5	34,0	35,2	36,0	37,2	38,2	36,9	37,7	43,2	32,6	39,1	-
niveau non univ.	46,1	47,7	48,2	49,9	48,2	49,4	48,5	46,1	47,9	49,6	51,4	-
moyenne	32,9	34,4	35,6	36,4	37,4	38,5	37,2	-	-	-	-	-
PAYS-BAS												
niveau univ.	18,0	18,3	18,5	18,6	19,1	19,7	20,7	-	-	23,1	25,0	26,2
niveau non univ.	30,4	31,4	32,5	33,4	33,7	34,0	34,1	35,9	35,9	36,6	-	-
moyenne	25,2	25,7	26,4	27,0	27,2	27,5	28,0	-	-	30,8	-	-
ROYAUME- UNI												
niveau univ.	25,2	25,6	25,9	26,2	26,5	27,2	28,0	28,8	29,9	-	-	-
niveau non univ.	-	34,6	36,3	37,7	39,6	39,6	40,2	40,9	41,6	-	-	-
moyenne	-	30,2	31,2	31,9	32,8	33,2	33,7	34,4	35,3	-	-	-

Sources : Hecquet et Verniers, op. cit. Tableaux de synthèse.
Neave, Recession and retrenchment, op. cit., Ch. II. tableau II.3

constater le même évolution au Royaume-Uni où le "taux de participation féminine" entre ces deux secteurs est passé de 9 % environ en 1966-1967 à 12 % en 1973-1974. En d'autres termes, malgré une plus large proportion de femmes dans l'enseignement supérieur, la différenciation relative entre les deux secteurs ne semble pas s'être atténuée.

Malgré cela, l'augmentation du nombre des étudiantes dans la dernière décennie a été extrêmement importante. En effet, comme l'a précisé un rapport récent, le taux constant de progression des inscriptions féminines a joué son rôle dans la progression générale des effectifs au début des années '70 (9). Dans certains pays, seule la progression des effectifs féminins a évité une baisse sensible des effectifs globaux. Ceci s'est vérifié au Royaume-Uni par exemple, dans les universités aussi bien que dans le secteur non universitaire, en Belgique et aux Pays-Bas au niveau universitaire et en Yougoslavie dans le secteur non universitaire, où le nombre des inscriptions masculines tendait à se stabiliser (10).

Discussion

Nous avons examiné, dans ce chapitre, quelques indicateurs statistiques ainsi que les tendances qui en résultent dans le développement des systèmes d'enseignement supérieur de certains pays de la CE. A partir de 1967-1968, la tendance générale a été nettement au ralentissement. Cette évolution n'avait été prévue qu'en partie par les études réalisées par l'OCDE quelques années auparavant et qui avaient pris pour indicateurs de base les tendances démographiques ainsi que les dimensions des groupes d'âge spécifiques. En fait, la baisse du taux d'expansion s'est avérée bien plus brusque que la presque totalité des études prévisionnelles ne l'avait laissé penser. Nous verrons plus tard l'influence de ce phénomène sur les différentes politiques gouvernementales. D'une manière générale, à l'exception de la RF d'Allemagne, la plupart des pays se sont trouvés soudainement aux prises avec une coïncidence de crises, provenant en premier lieu d'une stabilisation du nombre d'élèves du secondaire qualifiés pour accéder à l'enseignement supérieur et en second lieu de leur peu d'empressement à poursuivre des études.

Etant donné l'absence de toute étude empirique internationale, il nous est difficile de proposer une explication autre que celle, banale en soi, de la peur du chômage des diplômés, qui a été particulièrement vive au début des années '70. Cependant, nous devons bien admettre que cette hypothèse n'est pas forcément la seule, ni la plus convaincante. Des chiffres, récemment publiés, concernant les effectifs donnent à penser qu'une récession prolongée force les élèves diplômés du secondaire à accéder à l'enseignement supérieur où ils trouvent un refuge contre le chômage des jeunes.

Ce que nous ignorons, c'est la manière dont cette crainte agit - ou n'agit pas - sur les jeunes au moment où ils décident de poursuivre ou non leurs études. L'explication simplement économique est satisfaisante à certains égards, mais elle ne tient pas assez compte des subtilités que comporte une explication basée sur une perspective sociologique. Nous ignorons encore le rôle qu'a pu jouer en la matière l'évolution des structures de l'enseignement secondaire, l'établissement d'un système "universel" du secondaire, par exemple.

Nous avons cependant de bonnes raisons de penser que les politiques d'enseignement comportant un changement structurel de l'enseignement secondaire ont

joué un rôle non négligeable, tout d'abord dans l'égalisation des chances en général, et ensuite plus spécifiquement dans le passage entre le secondaire et le supérieur.

Nous nous attarderons un peu sur le premier point, car il éclaire certains problèmes que pose à l'enseignement supérieur l'application d'une politique égalitaire dans le secondaire.

Le fait de pratiquer simultanément des stratégies égalitaires, dans le secondaire et au niveau universitaire, n'implique pas qu'elles soient nécessairement complémentaires ou qu'elles se facilitent mutuellement la tâche. En fait, l'application d'une telle politique dans le secondaire peut poser aux établissements d'enseignement supérieur des dilemmes fondamentaux - pour peu qu'ils adoptent un programme similaire.

Dans le secteur secondaire, l'élément de base de l'égalisation des chances réside dans l'universalisation de l'enseignement secondaire, ou plus concrètement, dans la constitution d'un système d'écoles secondaires "intégrées" pour l'ensemble du secteur. Ceci comporte des conséquences de deux ordres: primo, l'admission de jeunes gens de 16 à 19 ans ayant une plus grande variété d'aptitudes, de capacités, d'origines et d'intérêts; secundo, la formation, du moins en théorie, d'une clientèle plus diversifiée pour l'enseignement post-secondaire et supérieur. Cette situation nouvelle a pour effet majeur de créer dans l'enseignement un système bien plus complexe d'options. Cette complexité peut se retrouver au niveau du programme d'études avec les nouveaux certificats de fin de scolarité et les nouvelles filières d'études, au niveau de la structure, puisque désormais des étudiants de capacités différentes sont groupés en unités d'enseignement, et enfin au niveau personnel, du fait que ces nouvelles structures complexes supposent en retour un processus de prise de décision bien plus complexe de la part de l'étudiant.

Cette évolution est totalement opposée aux schémas historiques et traditionnels qui font une distinction entre les établissements secondaires "classiques" dont les élèves sont considérés comme de futurs étudiants d'université, et les écoles préparant leurs élèves à s'insérer, à bref délai, dans les couches inférieures du monde du travail.

Au niveau du programme d'études, on constate en Suède et au Danemark, et dans une moindre mesure en France et en RF d'Allemagne, que de nouvelles filières d'accès émergent grâce aux nouveaux diplômes de fin d'études secondaires (11). Cependant, le fait d'ouvrir potentiellement l'enseignement supérieur à des catégories sociales jusqu'alors exclues, signifie du même coup élargir le groupe des élèves du secondaire qui ne choisiront pas forcément de poursuivre leurs études. Et certes un enseignement secondaire diversifié après l'âge de 16 ans ne saurait se limiter à assurer à tous ses élèves le passage dans l'enseignement supérieur, il doit au contraire pouvoir répondre à toutes les capacités, à toutes les aspirations à un métier. En créant un "enseignement secondaire universel" ou une "école à structure ouverte", on oublie souvent qu'ils permettent, de par leur essence, une plus grande flexibilité non seulement des programmes d'études, mais aussi (et c'est logique) du choix des options personnelles. Et ceci appelle à son tour la rupture avec le rôle historique paternaliste jusqu'alors accepté, de l'établissement classique, à savoir le conditionnement des élèves qui fait d'eux ipso facto des éléments du "pool" de l'enseignement supérieur.

Dans un contexte plus large, cela signifie, certes, théoriquement, - puisqu'aucune étude pratique n'a été à ce jour entreprise sur une base assez large pour en vérifier la validité générale - que les influences extérieures, c'est-à-dire l'influence de la situation économique, de la famille et du groupe des autres élèves du même âge, ont probablement plus d'importance dans l'école "intégrée" que dans le petit monde fermé du lycée "classique". En bref, l'universalisation de l'enseignement secondaire semble créer soit une instabilité de choix, soit - plus positivement - une plus grande flexibilité décisionnelle chez l'élève; dans un premier temps ceci va à l'encontre des projections et des études prévisionnelles qui supposent une stabilité du comportement de l'élève vis-à-vis de l'enseignement supérieur, ou dans le même ordre d'idées, une rigidité dans la décision personnelle.

Quoi qu'il en soit, le ralentissement du taux d'expansion de l'enseignement supérieur est loin de sanctionner un échec des politiques basées sur un principe de croissance continue. Bien au contraire, plus la demande d'enseignement est forte, moins les établissements d'enseignement supérieur peuvent répondre à la demande d'une réforme des programmes ou d'une plus grande souplesse des conditions d'admission. Le sens de cette remarque est en fait aussi simple que stupéfiant: c'est seulement lorsqu'il y a des places dans l'enseignement supérieur que l'on peut se préoccuper de l'égalisation des chances. En période de demande excédentaire, les établissements d'enseignement supérieur, peuvent effectivement imposer aux écoles secondaires des programmes qui répondent à leurs propres exigences. En temps de demande relativement réduite, le rapport entre secondaire et supérieur s'inverse. C'est à ce moment seulement que les établissements d'enseignement supérieur peuvent envisager la possibilité de trouver d'autres moyens d'accès, à l'intention des catégories d'élèves qui s'en voyaient jusqu'alors barrer l'entrée, au niveau de l'enseignement secondaire. Autrement dit, l'école "intégrée" n'a pas pour seule incidence d'élargir le pouvoir décisionnel de l'élève, elle force également l'enseignement supérieur à faire preuve - encore que souvent de mauvaise grâce - d'une même souplesse, et donc à appliquer une même politique d'égalisation des chances.

La conjoncture n'est qu'imparfaitement maîtrisée par les gouvernements - qui peuvent certes légiférer en matière d'enseignement secondaire et supérieur, mais non contrôler complètement le comportement des particuliers; une telle interaction constitue une des plus puissantes forces de changement. Comment les gouvernements ont réagi à cette situation, comment ils ont révisé leurs plans à la lumière de certains des événements que nous venons de décrire dans ce chapitre, c'est ce que nous examinerons dans le prochain chapitre.

Chapitre 3

LA PLANIFICATION ET LES POLITIQUES D'UNE RESTRUCTURATION: UNE VUE D'ENSEMBLE

Nous avons examiné dans le chapitre précédent quelques schémas de développement quantitatif de l'enseignement supérieur dans divers pays d'Europe, y compris ceux de la CE. La tendance générale qui s'est dégagée a été celle d'un tassement des taux de croissance, accompagné cependant d'une large ouverture de l'enseignement supérieur, résultant de l'expansion de la décennie précédente. Nous espérons répondre dans ce chapitre à deux questions: quelles sont les tendances générales de la planification sur lesquelles les gouvernements d'Europe de l'Ouest, y compris ceux de certains pays de la CE, établissent leur politique d'enseignement jusqu'en 1980? Et quels sont éventuellement les différents types de restructuration envisagés pour l'enseignement supérieur?

Tous les gouvernements ne se sont pas trouvés dans l'obligation de repenser leur étude prévisionnelle dans le sens d'une transformation structurelle, c'est-à-dire en créant de nouveaux modèles d'établissements d'enseignement supérieur. Et de plus on ne dispose pas, pour tous les pays, de l'information concernant les tendances et les perspectives; pour ces raisons, ce chapitre ne propose pas de revue exhaustive. Il exclut, par exemple, les pays dont l'évolution structurelle n'intervient pas dans la planification de l'enseignement - par exemple l'Italie. Il exclut de même les pays qui, comme la Belgique, font porter l'essentiel de leur réforme sur l'enseignement secondaire.

Il nous faut ajouter une autre observation. Il est tout à fait improbable que deux pays utilisent les mêmes méthodes de programmation, et deux méthodes ne sont pas forcément compatibles. Nous garderons à l'esprit ces restrictions en présentant, pour chaque pays, un bref exposé des données à la base de la planification de l'enseignement supérieur, et les différentes propositions de renouvellement structurel.

A. REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

1. Tendances prospectives

En RF d'Allemagne, l'étude prospective de la demande de places d'étudiants universitaires va jusqu'en 1978. Dans la période de cinq ans 1973-1978, le nombre des étudiants devrait augmenter de 35 %, atteignant le chiffre de 813 960 (12). On prévoit que la demande de places - c'est-à-dire l'excédent des candidatures par rapport aux disponibilités - diminuera tant dans le secteur universitaire que dans les Collèges d'Art et de Sport. Mais elle progressera dans les Grandes Ecoles spécialisées. Vers 1978, le nombre d'étudiants par place disponible excédera par conséquent de quelque 49 % ce que prévoient les programmes de constructions pour ce secteur.

La demande dans les Fachhochschulen dépassera considérablement l'offre. Les disciplines où la demande se fera la plus pressante seront le Design (2,27 candidats pour une place contre 1,13 en 1973) et les sciences naturelles (2,09 en 1978 contre une offre excédentaire en 1973).

En lisant entre les lignes, on a l'impression que la programmation de l'enseignement supérieur en RF d'Allemagne se trouve dans une situation analogue à celle de la Grande-Bretagne vers la fin des années '60; à cette époque, les estimations initiales du rapport Robbins avaient été largement dépassées, ce qui avait nécessité une réévaluation précipitée dans tous les secteurs (13). Selon le Plan général de l'Enseignement, 22 % des jeunes du groupe d'âge 19-21 ans pourront entrer à l'université vers 1980 (14). Mais les tendances actuelles laissent supposer que ce chiffre sera atteint dès 1975 - si l'on continue à ne pas limiter les demandes d'inscription. On estime qu'en 1980 le nombre des candidats représentera 27,1 % du groupe d'âge précité.

2. Propositions de restructuration

Après des études préparatoires, la première version allemande de l'Open University a été réalisée à Hagen (Rhénanie-Westphalie) et vient d'accueillir ses premiers étudiants. A l'inverse du modèle britannique il s'agit d'un établissement non pas national mais régional, fonctionnant à partir de 18 centres d'études répartis sur l'ensemble du Land. L'université de Hagen a pour mission d'"enseigner à distance", elle fonctionnera comme une entité indépendante avec son corps enseignant et ses étudiants. Le premier contingent d'étudiants est de l'ordre de 9 000; ils suivent un cycle de trois à quatre ans. 2 000 d'entre eux suivent un cycle de quatre ans de mathématiques. Les autres entreprendront des études d'économie étalées sur trois à quatre ans. Parmi les autres cours prévus, citons la biologie et la psychologie. Cette nouvelle institution a, tout comme l'Open University britannique, l'avantage essentiel de réduire considérablement le coût moyen de l'enseignement par étudiant. L'enseignement à distance, sous forme de cours par correspondance, de cassettes et de programmes radio, réduira de deux tiers les coûts d'enseignement par étudiant par rapport à l'université "traditionnelle". Une différence appréciable entre Hagen et Milton Keynes - nous y reviendrons - réside dans les conditions d'accès. L'Open University anglaise est, comme son nom l'indique, ouverte à tous selon le principe du "premier arrivé, premier servi" (15), alors qu'Hagen au contraire exige les qualifications d'usage dans les universités allemandes, à savoir le diplôme de l'Abitur.

B. PAYS-BAS

1. Tendances prospectives

L'analyse prospective des besoins en enseignement supérieur aux Pays-Bas a été menée par le gouvernement néerlandais jusqu'en 1990. Même en cherchant méthodiquement à éviter une surestimation du nombre des étudiants en provenance du cycle moyen ou terminal de l'enseignement secondaire, il n'en reste pas moins qu'on se demande si la société pourra absorber, dans les années '80 à '90, une telle progression quantitative de l'enseignement supérieur (16). Pour évaluer les besoins futurs en main-d'oeuvre diplômée dans les quinze prochaines

années, deux méthodes ont été utilisées. La première consiste à suivre les nouveaux diplômés dans le monde du travail et à voir entre quels secteurs de l'économie ils se sont répartis. L'information est ensuite confrontée à des facteurs tels que la productivité ou les dimensions des entreprises qui les ont engagés. La seconde méthode consiste en une approche différentielle, considérant les demandes de personnel diplômé formulées par les différents secteurs de l'économie et le genre d'emplois fournis par l'administration, la santé, l'enseignement. Ces facteurs structurels sont ensuite confrontés aux types d'études que les diplômés ont suivies auparavant. Ces deux méthodes ont eu des résultats sensiblement identiques (17), et tendent à pronostiquer une évolution générale de la société vers un point où les diplômés ne garantiront plus automatiquement une situation dans la société, mais où pour la même raison, ils deviendront une condition indispensable à l'accès au monde du travail.

Le secteur universitaire où la demande se fait la plus pressante est celui de la médecine vétérinaire - 3,2 demandes par place en 1975-1976 - et de la médecine - 2,2 - (18). Par contre, il semblerait y avoir un "relâchement" dans le domaine des sciences techniques.

En conclusion, les autorités néerlandaises sont parvenues à la conclusion qu'une augmentation du nombre des étudiants ne serait peut-être plus souhaitable ni pour le marché du travail, ni du point de vue de la "situation socio-économique" actuelle (19).

2. Propositions de restructuration

La réforme principale de l'enseignement supérieur aux Pays-Bas n'a pas tant pour objet une restructuration des établissements que le raccourcissement des cycles d'études dans les 12 universités néerlandaises. Ce projet, présenté par feu le Professeur K. Posthumus, a été approuvé par la Chambre basse du Parlement néerlandais; le texte sera sans aucun doute voté à bref délai, pour entrer en vigueur en septembre 1978.

La nature des propositions n'est pas très éloignée de la réforme danoise (cf. plus loin, p. 40). Les cycles d'études, pouvant atteindre dans certains cas jusqu'à dix ans, seront tous ramenés à une durée de quatre ans qui se répartiront en une année initiale menant à un examen propédeutique et trois ans menant au doctoraalexamen. Un échec en fin d'année propédeutique signifie que l'étudiant ne peut poursuivre ses études vers le doctoraalexamen, mais qu'il a la possibilité de se représenter. L'étudiant qui échoue au doctoraalexamen peut se représenter l'année suivante. Mais pour ces deux examens, un maximum de deux tentatives est autorisé: la durée normale des études sera donc réduite à quatre ou cinq années selon les études choisies, avec une prolongation maximale de deux ans, en cas d'échec aux deux examens.

Les universités devront remettre en 1981 un rapport sur le fonctionnement pratique des études propédeutiques et en 1984, un autre sur celui du cycle de doctoraalexamen. Sur base de ces documents, le Ministre de l'Education décidera de la poursuite ou de l'abandon de cette expérience.

C. NORVEGE

1. Tendances prospectives

La situation ici est totalement différente: tout d'abord, les autorités évaluent le taux futur de croissance annuelle des inscriptions universitaires à 2 %. D'autre part, il ne semble pas y avoir de difficultés particulières à équilibrer l'offre de diplômés et la demande de main-d'oeuvre de l'économie (20). Le chômage a été généralement très limité, ce qui a eu pour effet de réduire les difficultés que les nouveaux diplômés doivent affronter avant de trouver une situation dans le domaine de la spécialité choisie.

Comme dans la plupart des autres pays d'Europe, l'emploi des diplômés s'avère difficile dans les domaines des sciences sociales et des lettres. En Norvège, le premier domaine ne semble pas avoir jusqu'ici posé trop de difficultés, mais le second connaît une certaine instabilité, le seul débouché des étudiants étant le professorat dans le secondaire (21). D'une manière générale, "... le problème du chômage a été, en termes absolus, insignifiant".

Jusqu'à un certain point, la pratique des concours d'entrée dans presque tous les établissements d'enseignement supérieur peut être considérée comme un mécanisme primitif de régulation. Le numerus clausus est appliqué dans les facultés de médecine, de technologie et on commence à le mettre en place dans celles de lettres, de sciences physiques et naturelles, facultés jusque là d'accès libre. Le secteur non universitaire offre un nombre de places de loin inférieur à celui des candidatures: en 1972 et 1973 par exemple, respectivement 54 et 55 % des candidats (22) ont été admis, ce qui a pour résultat - paradoxalement - de rendre les Collèges de District bien plus difficiles d'accès que l'université.

2. Propositions de restructuration

L'innovation structurelle concerne le développement du Collège de District. Celui-ci se trouve être un des établissements que nous analyserons plus en détail au cours de cette étude; nous n'en parlerons donc pas ici.

D. ROYAUME-UNI

1. Tendances prospectives

Au Royaume-Uni, les études prévisionnelles portant sur le développement futur de l'enseignement supérieur se fondent sur le principe de la demande individuelle, défini en 1963 par le comité Robbins. La demande est calculée à partir des effectifs scolaires, du nombre d'élèves du secondaire "qualifiés" du nombre des premières inscriptions et du nombre de places disponibles dans l'enseignement supérieur. Nous avons noté, plus haut, le ralentissement de l'expansion de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (23). Le gouvernement a dû réviser ses prévisions. En 1972, le nombre d'étudiants pour 1981 était évalué à 750 000: en 1974, il a été ramené à 640 000 (24), pour ensuite atteindre un plancher de 541 000, suivant les prévisions du Livre Blanc 1977.

L'explication officielle donnée à cette réduction tient en deux points: le nombre d'élèves du secondaire qualifiés pour entrer dans l'enseignement supérieur n'augmente que lentement, par suite de la diminution du nombre des élèves poursuivant leurs études secondaires à la fin de la scolarité obligatoire. Le deuxième facteur consisterait dans la réticence croissante des élèves à poursuivre des études supérieures. Cette attitude de refus est quelque peu troublante. On peut lui trouver de nombreuses explications d'ordre économique, sociologique ou psychologique. Mais des recherches menées en Ecosse nous indiquent que cette attitude est modulée, que cette réticence vis-à-vis de l'université est plus nette chez les lycéens d'origine ouvrière et chez ceux dont les résultats se situent à la "limite du passable" (25).

Pour en revenir à la question du marché du travail, il apparaît que la situation au Royaume-Uni n'est à cet égard pas très différente de celle des Pays-Bas. La perspective générale pour 1981 est celle d'une "saturation partielle" du marché du travail des diplômés. Dans une formule sybilline, le Ministère du Travail et de l'Emploi a laissé entendre (26) qu'en 1981, en retenant l'hypothèse d'un total de 700 000 étudiants, "un à quatre pour cent des diplômés-hommes et 18 à 22 % des diplômés-femmes risquaient d'exercer un emploi non traditionnellement occupé par des diplômés" (souligné par l'auteur)(27). Ceci bien sûr appelle la question de savoir si les emplois "traditionnels" ont été effectivement remplacés par le développement d'industries nouvelles, ou si la structure de l'emploi restant la même, on qualifie de "non traditionnels" les emplois exigeant un niveau de compétence bien inférieur à celui des diplômés.

2. Propositions de restructuration

Au Royaume-Uni, l'innovation structurelle se retrouve dans l'Open University et les Polytechnics, deux institutions longuement analysées dans ce rapport. Nous y reviendrons.

Cependant, si nous élargissons notre champ d'intérêt, des structures institutionnelles aux structures pédagogiques, un phénomène extrêmement intéressant s'offre à nous avec l'introduction du diplôme d'enseignement supérieur. Le diplôme d'enseignement supérieur a été défini pour la première fois dans le Livre Blanc de 1973 Teacher Education and Training, qui récapitulait les conclusions de la commission présidée par Lord James de Rusholme. Il proposait un cycle de deux ans, assez souple, articulé sur une matière "principale" et une autre "spéciale". Le diplôme d'Enseignement supérieur n'a pas été conçu uniquement comme une qualification finale destinée aux futurs enseignants, mais également comme une étape dans la formation à d'autres professions. C'est pourquoi des dispositions ont été prises pour faciliter le passage soit à des cours de niveau universitaire, soit à des cours menant au diplôme du CNA (*), une fois ce premier cycle de base de deux ans achevé. Les qualifications normalement exigées des étudiants souhaitant préparer le diplôme d'enseignement supérieur sont fixées à deux matières de niveau avancé (Advanced Level subjects) du certificat général d'enseignement, avec des possibilités de dérogations dans le cas de postulants titulaires de certificats équivalents.

(*) CNA = Council for National Academic Awards.

Le diplôme d'enseignement supérieur est donc un instrument d'une grande souplesse qui offre, selon les ressources disponibles des établissements - au nombre aujourd'hui encore restreint - où il a été introduit, l'avantage d'un éventail étendu de sujets et de modalités d'études.

Actuellement, il n'y a pratiquement pas de recherches sur l'évolution de ce type d'études. Contentons-nous pour l'instant de noter la signification potentielle de ce développement et de laisser à une enquête ultérieure le soin de vérifier si les intentions correspondent à la réalité.

E. DANEMARK

1. Tendances prospectives

(Informations détaillées non disponibles)

2. Propositions de restructuration

La réforme de l'enseignement supérieur au Danemark est axée principalement sur un problème d'accès. L'enseignement supérieur au Danemark s'est développé très rapidement dans les douze dernières années, passant de 13 % du groupe d'âge en 1960 à 28 % en 1972-1973.

Selon des estimations actuelles, ce pourcentage passerait à 32 % en 1975, et même à 40 % en 1978. Une des raisons les plus évidentes pour réduire le nombre des inscriptions à des cycles longs est le fort taux de "déperdition" - environ 50 % des étudiants en lettres, un sur cinq dans le génie civil et les sciences naturelles.

La réforme propose l'introduction d'un programme propédeutique d'un an; sur la base des résultats de l'étudiant, il sera alors décidé d'orienter celui-ci vers un cycle long ou un cycle court, à moins qu'on ne l'avise qu'il doit renoncer aux études. La réforme projetée semble avoir, dans son ensemble, pour objet principal la réduction du nombre des étudiants se lançant dans de longues études. La réalisation de ce programme dépendra dans une large mesure de la latitude laissée aux étudiants de changer le cours de leurs études et de se réorienter vers des disciplines leur donnant les meilleures chances de trouver un emploi à la fin de leurs études. Une telle souplesse n'est possible que dans des établissements offrant un éventail étendu d'options. C'est pourquoi, il est proposé que des centres universitaires soient installés, de préférence dans des villes disposant d'ores et déjà d'un établissement universitaire, mais également d'un certain nombre de collèges et d'écoles assurant une formation dans des domaines aussi divers que la formation d'infirmières et d'assistantes sociales. Ces centres universitaires offrent donc des études théoriques et professionnelles, des cycles longs et des cycles courts, d'intérêt général ou spécialisé: ils représentent une tentative de création d'un modèle d'enseignement supérieur d'accès multiple dans un cadre institutionnel unique. Ce modèle "d'accès multiple" ne se limite pas à offrir aux étudiants la possibilité d'une large diversification, il devrait également leur permettre, pense-t-on, d'affronter au mieux la situation - quelle qu'en soit l'évolution - du marché du travail des diplômés (28). A cet égard, le Centre universitaire de Roskilde peut être considéré comme un modèle d'avenir.

F. REPUBLIQUE D'IRLANDE

1. Tendances prospectives

(Informations détaillées non disponibles)

2. Propositions de restructuration

Un porte-parole du Ministère irlandais de l'Education a annoncé en 1975 que des propositions étaient actuellement à l'étude, visant à la création d'un système "intégré" d'enseignement supérieur. Dans son ensemble, le plan semble prévoir le rattachement au secteur universitaire de certains Collèges, en particulier des Collèges de Technologie, jusque là en dehors de l'orbite universitaire. L'intention des autorités irlandaises est d'incorporer à l'université certains Collèges de premier plan, et de leur déléguer le pouvoir de décerner des diplômes. Le Ministre a souligné qu'il ne s'agissait pas là de la politique britannique du "système binaire", faisant coexister Universités et Polytechnics; il faudrait plutôt y voir, selon lui, le rapprochement de deux systèmes, dans l'intérêt "et des étudiants et de la société en général" (29). En outre, une telle solution offre l'avantage non négligeable d'éviter la multiplication des équipements.

Il convient de noter qu'une telle politique est en bien des points comparable à celle qu'a suivie la Grande-Bretagne à un stade antérieur de son évolution universitaire, vers la fin des années '50 et au début des années '60. A cette époque, de très nombreux Collèges de Technologie avancée avaient été promus au statut d'Universités technologiques, telles Bradford, Salford, la City University et l'Université d'Aston à Birmingham (30).

G. FRANCE

1. Tendances prospectives

Au moment de la rédaction de ce rapport, nous ne disposons pas d'informations à ce sujet.

2. Propositions de restructuration

Le projet actuel de réforme du système français d'enseignement supérieur n'est pas à proprement parler axé sur une innovation structurelle, en ce sens qu'il n'entend pas créer de nouveaux modèles d'établissements. Il se propose davantage de transformer les programmes d'études, plus spécialement le second cycle universitaire et le système de formation des enseignants. Pour le second cycle, le Secrétariat d'Etat aux Universités a proposé de modifier le cycle d'études succédant au Diplôme d'Etudes universitaires générales (DEUG). Le nouveau système, appliqué dès l'année scolaire 1977, comporte deux niveaux: le premier a pour objet les éléments fondamentaux d'une (ou de plusieurs) branches d'études particulières, le second constitue l'année de maîtrise, plus spécialisée et conduisant de manière plus directe à une profession donnée.

Cette réforme a pour objectif de donner plus de crédibilité à ces diplômes aux yeux des futurs employeurs. Tous les DEUG ne donneront d'ailleurs pas accès aux études de second cycle, les conditions d'admission seront établies pour chaque discipline.

La réforme touche également la formation des enseignants. Jusqu'à présent, la formation des enseignants du secondaire était à la charge des universités et des Inspections académiques. Les premières assuraient la formation théorique du futur enseignant, l'Inspection ayant pour tâche de juger des résultats. On a fait observer que les besoins actuels du secondaire exigeaient une nouvelle approche, et des compétences aussi bien professionnelles que pédagogiques. Le Ministre de l'Éducation a déclaré en octobre 1975 qu'il serait heureux de voir les universités participer au nouveau projet, mais qu'il n'entendait pas leur confier l'entière responsabilité de la formation des enseignants. Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants devrait rester, selon lui, à la charge de l'administration, étant donné que les universités sont relativement peu au courant des exigences et des besoins dans ce domaine.

L'évolution des IUT représente peut-être le plus important des changements structurels de l'enseignement supérieur français; nous les analyserons plus loin dans cette étude.

Discussion

Nous avons passé en revue dans ce chapitre les tendances prospectives de certains pays d'Europe, dont la plupart appartiennent au Marché commun. Trois d'entre eux - la RF d'Allemagne, les Pays-Bas, le Royaume-Uni - sont en partie d'accord pour reconnaître la nature du problème majeur des cinq prochaines années: à savoir le chômage ou le sous-emploi des diplômés. Dans le même ordre d'idées, il est une préoccupation familière à tout administrateur et planificateur de l'éducation: comment prévoir avec un degré raisonnable de précision la demande probable dans cinq ans, et savoir en même temps planifier afin de pouvoir y faire face par un programme d'action judicieux et équitable? La réponse reste encore à trouver. En période de demande croissante, les extrapolations ont fait preuve d'une fâcheuse tendance à la sous-estimer, de même qu'en période de baisse, on a sous-estimé sa portée. Bref, on sait peu de choses sur la manière dont l'individu, affronte, perçoit et vit une situation qui le concerne. La crise économique actuelle agit sur l'enseignement supérieur d'une manière imprévisible, on peut en voir une illustration de plus dans les plus récents chiffres d'étudiants inscrits. Quoique provisoires, ceux-ci suggèrent une augmentation du nombre des entrants à l'université. Là encore, on ne peut dire, pour l'instant, jusqu'à quel point cette évolution manifeste la prise de conscience par les lycéens du secondaire du fait que le taux de chômage est moins élevé parmi les titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur, universitaire ou autre, que chez les simples détenteurs d'un certificat de fin d'études secondaires.

Ce dernier phénomène peut cependant s'expliquer par un autre facteur, de nature démographique celui-ci: la dimension du groupe d'âge. Dans la plupart des pays d'Europe, à l'exception de la RF d'Allemagne, la fin des années '60 a connu une diminution sensible du groupe d'âge où l'enseignement supérieur puisait ses étudiants. Une analyse réalisée dernièrement a calculé, en prenant l'année 1970 comme point de référence, que le groupe d'âge aura

augmenté en 1980 d'un tiers en Grande-Bretagne, de 8 % à peu près aux Pays-Bas, de 10 % en Italie, de 6 % en Belgique et de 2 % environ en France. En RF d'Allemagne, le sommet ne sera atteint qu'en 1985, où le groupe d'âge se sera élargi de quelque 35 % par rapport à 1970 (31). En d'autres termes, pour que l'expansion démographique n'occasionne pas une progression du taux de croissance dans l'enseignement supérieur, il faudrait qu'un large pourcentage d'élèves qualifiés du secondaire renonce à entrer dans l'enseignement supérieur, ou qu'ils n'obtiennent pas les qualifications nécessaires pour être admis.

Si la stagnation relative du taux de croissance de l'enseignement supérieur, que l'on connaît aujourd'hui, devait laisser la place à un nouvel essor - quelles qu'en soient les causes - il ne fait aucun doute que les gouvernements s'en trouveraient renforcés dans leur projet d'introduire le numerus clausus. Et de fait, en recherchant soigneusement les véritables motivations sous-jacentes à l'innovation structurelle, on découvre la préoccupation de briser la spirale des coûts de l'enseignement supérieur, ainsi que de rapprocher, dans le même temps, l'enseignement des besoins perçus de l'économie. A l'exception éventuelle de la République d'Irlande, dont les motifs de constituer un enseignement supérieur "intégré" ne sont pas très clairs, les réformes de l'enseignement, néerlandaises ou danoises par exemple, ont pour priorité absolue de réduire la durée des études ou encore la mission de décourager le plus d'étudiants possible à s'engager dans un cycle long. Etant donné le marasme économique actuel, une telle attitude se comprend bien. Cependant, il n'est peut-être pas déplacé de dire ici que si tels sont leurs motifs principaux, les politiques en matière d'enseignement sont faites, en période d'inflation monétaire, de velléités déflationnistes!

Mais on peut voir ces récents développements dans une autre perspective: ils constituent, en fait, l'évolution tardive de systèmes d'enseignement qui, aux niveaux supérieurs tout au moins, ne s'étaient jusqu'ici développés que dans les limites de "structures traditionnelles". Manifestement, si la seconde phase du développement d'après-guerre de l'enseignement supérieur a débuté en France et en Grande-Bretagne en 1966, il n'y a aucune raison pour qu'elle n'ait pas eu lieu dans certains pays avant - et c'est bien le cas en Yougoslavie - ou après. Vus sous cet angle, les projets de réforme néerlandais, danois et irlandais font partie du processus qui lie de façon inévitable et inexorable l'enseignement et l'économie. En fait, de tels projets représentent le passage de ces pays dans la seconde phase de développement d'après-guerre de l'enseignement supérieur.

Deuxième partie

LA CROISSANCE DES NOUVELLES STRUCTURES
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Chapitre 4

LA PLACE DES NOUVELLES STRUCTURES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Introduction

Dans notre sélection des établissements pouvant représenter le mieux l'innovation structurelle dans l'enseignement supérieur, nous avons pris pour critère le fait qu'ils s'écartent de manière intéressante et significative de ce que nous pourrions intuitivement, appeler la norme. L'innovation structurelle ne s'arrêtant pas aux frontières de la CE, nous avons inclus dans notre étude deux institutions extra-communautaires - les Collèges de Districts norvégiens et la Visa Skola yougoslave (Collège post-secondaire de deux ans). Nous ne nous sommes pas limités non plus au seul secteur non universitaire, encore qu'il nous faille constater que la meilleure part du travail innovateur a été le fait d'établissements ne jouissant pas du statut universitaire. C'est pourquoi les établissements étudiés ici ne sont pas homogènes. La plupart appartiennent au secteur non universitaire, l'un d'eux, la Gesamthochschule Kassel, tente d'intégrer l'enseignement post-secondaire en un tout coordonné, cependant que l'Open University constitue peut-être la tentative la plus radicale de suppression des barrières administratives et académiques qui entouraient, jusqu'à présent, l'université traditionnelle.

D'une manière ou d'une autre, pratiquement toutes les innovations structurelles importantes sont évoquées dans ce rapport; ceci ne doit cependant pas induire le lecteur à supposer que notre choix d'établissements est représentatif d'une quelconque notion de "population". Ceux-ci ont valeur d'exemples, ils sont originaux par leur type, leur finalité, leurs objectifs et leur approche; nous espérons découvrir à partir de ces données quelques thèmes généraux illustrant certains des problèmes, des difficultés, des succès et des échecs que rencontrent les tentatives d'égalisation de l'enseignement. Quoi qu'il en soit, ceci est un peu une pétition de principe. Tous ces établissements ont certes pu contribuer d'une manière importante à l'égalisation des chances dans l'enseignement, mais cela ne signifie pas que telle ait été l'intention originale des gouvernements qui en assument la paternité. Si telle était bien leur intention, nous établirions, en examinant l'évolution de ces établissements depuis leur création, si elle s'est concrétisée. Et si l'égalisation des chances dans l'enseignement n'était pas leur objectif premier, nous pourrions peut-être voir quelles ont été les raisons principales de cet "effet secondaire" dans l'enseignement. En tout cas, il nous faudra découvrir les objectifs assignés dès leur conception à nos établissements-cibles, ainsi que la forme précise de leurs relations administratives avec l'université dans leur pays respectif. Ce dernier point est nécessaire et conforme à la méthodologie spécifique que nous employons dans cette étude, qui consiste dans son ensemble à comparer les structures, les objectifs et les réalisations de chacune de ces institutions avec leurs équivalents dans l'université "classique". En résumé, l'université est, dans tous les cas, notre norme de référence.

A. LES INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE TECHNOLOGIE

La France comptait 58 Instituts universitaires de Technologie (IUT) en 1973. Ils ont été implantés par priorité dans les zones géographiques qui étaient jusque là dépourvues d'universités. Le nombre d'IUT par académie varie considérablement. L'académie de Rennes, par exemple, dispose de cinq IUT, celle de Nantes de quatre. Les considérations démographiques interviennent également dans leur implantation: une certaine concentration d'IUT ne doit pas surprendre dans des villes "universitaires" telles que Paris (8 IUT), Bordeaux, Nancy, Grenoble, Lyon et Lille (2 chacune).

La plupart des cours et des diplômes dispensés par les IUT sont d'une dimension éminemment professionnelle et pratique, accordant une certaine importance aux sciences appliquées. On trouve parmi ces dernières la biologie appliquée, la chimie, le génie civil, l'électronique, mécanique et thermique. Une formation professionnelle est également assurée dans des domaines tels que les carrières de l'information, les carrières sociales, la comptabilité, les statistiques et les méthodes quantitatives de gestion commerciale.

Tels qu'ils ont été conçus de prime abord, les Instituts universitaires de Technologie devraient assurer la formation de techniciens supérieurs des secteurs secondaire et tertiaire de l'économie. Ils devraient, d'autre part, dispenser des méthodes de formation (fonctions nouvelles d'encadrement technique) dans des domaines situés entre la recherche fondamentale, l'administration supérieure et le cycle de production proprement dit. Une telle formation devrait offrir un niveau de spécialisation supérieur à celui des ingénieurs, une culture générale plus étendue que celle des techniciens et une faculté générale d'adaptation aux changements et aux mutations constantes survenant dans l'industrie, le commerce et l'administration. Créés tout d'abord sous la forme d'instituts universitaires, les IUT occupaient une situation parallèle, mais extérieure à l'université conventionnelle (décret du 7 janvier 1966): en bref, une situation analogue aux Polytechnics. Du point de vue de la pratique administrative, ce système a eu deux précédents: le décret du 31 juillet 1920 a confié à des instituts universitaires spécialisés la mission de faire face aux nouvelles exigences de l'enseignement supérieur; et en second lieu, la création d'Ecoles nationales supérieures d'Ingénieurs. La stratégie adoptée a consisté principalement à mettre sur pied un système universitaire parallèle indépendant de l'université conventionnelle et fonctionnant avec plus de souplesse (32). Après mai 1968, la réforme des structures et des textes régissant l'université a amené une évolution dans la situation des nouveaux IUT: ils ont été intégrés d'une manière plus étroite dans la nouvelle structure de l'université, mais ils ont vu dans le même temps le contrôle de l'Etat se renforcer; cette procédure avait pour objet d'éviter, d'une part, leur assimilation totale par l'université et, d'autre part, de préserver leur mission spécifique d'enseignement. Ceci garantit aux IUT une certaine autonomie administrative vis-à-vis de l'université et les place, en outre, sous un régime administratif différent qui les fait dépendre financièrement du gouvernement central et du Ministère de l'Education en particulier. Les facultés au contraire sont financées par l'intermédiaire d'une instance universitaire (université) qui reçoit du gouvernement central une subvention globale, qu'elle répartit par la suite entre les unités qui la composent (Unités d'Enseignement et de Recherche, UER).

B. LA GESAMTHOCHSCHULE KASSEL

La création de la Gesamthochschule Kassel doit être considérée comme un élément d'un ensemble, actuellement en cours de réalisation en RF d'Allemagne, visant à mettre en place une série de réseaux régionaux d'enseignement. On attend de ces "réseaux" qu'ils regroupent dans une seule et même structure des établissements jusqu'alors dispersés et séparés tels que les universités, les Fachhochschulen et les Collèges de Formation des Enseignants. On peut voir dans ce projet une certaine conception de l'"Université intégrée". Au moment où nous rédigeons ce rapport, le programme en est encore à sa phase d'élaboration. Cinq établissements expérimentaux sont déjà en activité en Rhénanie-Westphalie, dans les villes de Duisbourg, Paderborn, Siegen, Wuppertal et Essen. Un autre a été mis en place en Bavière, à Bamberg et un autre en Hesse, à Kassel.

En théorie, le processus de passage d'un modèle séparé à un modèle intégré se réalise en trois phases. Premièrement, le renforcement des liens entre des unités d'enseignement auparavant autonomes. Cette phase de la réforme correspond précisément à ce que l'on peut appeler un schéma institutionnel multilatéral ou, pour reprendre un terme courant dans l'enseignement secondaire allemand, la constitution d'une Gesamthochschule additionnelle. Cela revient en effet à une réforme administrative, où l'enseignement supérieur universitaire et professionnel sont intégrés sur le plan de l'organisation, sans pour autant grouper leurs étudiants dans des filières communes ou des tronc communs. La seconde phase de l'évolution vers l'université intégrée peut être considérée comme l'extension de l'appareil administratif déjà en place. Elle consiste pour l'essentiel, en la création de comités paritaires de liaison entre les établissements associés, ceux-ci gardant encore leur entière indépendance juridique. C'est seulement dans la troisième phase qu'intervient la réforme pédagogique, qui implique l'élaboration de programmes communs d'enseignement et qui établit du même coup la base d'une université intégrée ou, pour employer la langue technique de l'enseignement secondaire, d'une Integrierte Gesamthochschule.

La Gesamthochschule Kassel tire son sens particulier du fait qu'elle est la seule, parmi les sept centres expérimentaux envisagés, à avoir dépassé ces phases de développement. Kassel, fondée en juin 1970 (33), a manifestement encore beaucoup de chemin à parcourir. Elle est constituée d'une Université d'Ingénieurs, d'une Ecole d'Agronomie, d'une Ecole des Beaux-Arts et d'une Ecole normale. Elle s'est donnée pour objectif prioritaire la rénovation des programmes et la création de nouveaux modèles d'études afin de regrouper des étudiants qui auraient autrement suivi des filières très différentes, et afin d'amener ceux-ci à un niveau comparable. Pour l'heure, son souci n'est pas tant d'offrir d'autres modes d'accès, encore que le fait d'avoir réuni des établissements séparés dans un seul corps signifie à lui seul que cette intention est également présente. Elle ne pratique pas non plus, tout au moins formellement, une stratégie d'égalisation des chances dans l'enseignement (34), encore qu'une telle préoccupation ne lui soit pas vraiment étrangère. Elle se préoccupe plutôt de supprimer les barrières qui s'opposent à l'entrée dans les diverses professions. Pour la Gesamthochschule Kassel, l'égalité des chances dans l'enseignement est moins déterminée par les conditions de passage de l'enseignement secondaire au supérieur que par l'accès au monde du travail après l'obtention d'un diplôme.

C. LES COLLEGES DE DISTRICT

Les Collèges de District ont été créés à titre expérimental en 1969; à partir du premier janvier 1976, ils sont devenus des établissements permanents. Leur mission initiale était d'offrir un moyen d'évaluer les effets de la diversification de l'enseignement supérieur, car c'était le premier pas - non le dernier - dans la voie de cet objectif global. Sept collèges sont aujourd'hui en activité, l'ouverture de dix autres est prévue dans les prochaines années. Chaque collège sera situé dans un district académique, où il jouera le rôle de point focal d'intégration de tout l'enseignement post-secondaire non universitaire dans une seule entité. Une fois cette étape franchie, on prévoit de rebaptiser ces collèges, appelés aujourd'hui "Collèges de District", en "Centres d'Etudes" qui regrouperont les instituts de formation des enseignants, les écoles préparant aux carrières sociales et les écoles d'ingénieurs (35).

La vocation principale des Centres d'Etudes procède directement de celle de leurs prédécesseurs, les Collèges de District, à savoir faire face à l'accroissement de la demande d'enseignement supérieur et promouvoir la décentralisation. La création de ces établissements traduit un autre souci, celui de satisfaire les besoins pédagogiques de certaines zones géographiques, aspect jusqu'ici négligé par l'université.

Le gouvernement assure le financement des nouveaux Collèges de District, et détermine par conséquent le montant des dépenses pour chaque établissement dépendant du Centre d'Etudes. Il est prévu finalement que le pouvoir exécutif pour l'administration des Collèges de District sera attribué à un Conseil régional. Ce Conseil traduira les liens entre l'éducation et la communauté, on espère qu'il stimulera l'intérêt des régions pour cette nouvelle institution, du fait qu'il sera composé en majorité d'élus locaux.

Cependant, contrairement au modèle français, les Collèges de District développent actuellement une coopération avec les universités et avec des établissements non universitaires, tels que les écoles assurant la formation des enseignants, les centres préparant aux carrières sociales et les écoles d'ingénieurs. Cette coopération se traduit aussi bien dans le type des études proposées que dans la possibilité de passer des Collèges de District à l'université et vice versa. Les nouvelles institutions offriront une combinaison des cycles universitaires de base et d'études professionnelles étalées sur deux ans. Elles présentent en l'occurrence des points communs avec les Vise Skole yougoslaves (cf. plus loin) dans la première phase de leur développement. Les étudiants qui s'engagent dans un cycle de niveau universitaire auront la possibilité de passer à l'université grâce à un système d'unités capitalisables (36).

D. L'OPEN UNIVERSITY (L'UNIVERSITE POUR TOUS)

L'Open University a accueilli ses premiers étudiants en 1971; elle compte aujourd'hui un effectif de 49 000 étudiants. L'organisation de l'OU est d'une grande complexité: matériellement, elle est basée sur un quartier général administratif situé à Milton Keynes, à quatre-vingts kilomètres au nord-ouest de Londres. Ce centre nerveux regroupe un personnel administratif et enseignant de plusieurs centaines de membres, un service d'informatique

et un équipement complet de production et de distribution de documentation pédagogique. Il n'accueille cependant pas d'étudiants.

Afin de pouvoir organiser un vaste programme d'études, l'OU a divisé le Royaume-Uni en 13 régions administratives. Chacune est considérée comme semi-autonome et dispose de son propre directeur et de son bureau régional, ainsi que de ses propres responsables pédagogiques et administratifs. Sa fonction principale est la coordination et comporte donc l'organisation de toutes les activités de l'Open University à l'intérieur de son propre secteur, c'est-à-dire la direction des études des personnes inscrites à l'université, le contrôle des différents centres d'études, etc.

Les centres d'études sont au nombre de 300 environ, ils sont conçus pour regrouper les étudiants et pour les mettre en contact avec des directeurs d'études et des conseillers pédagogiques à temps partiel.

L'OU est divisée en six facultés: lettres, sciences sociales, mathématiques et sciences, technologie et pédagogie. Les programmes d'études s'appuient sur le modèle de l'"année de base".

A l'instar de la plupart des établissements britanniques d'enseignement supérieur, l'OU est juridiquement régie par la charte normalement concédée aux établissements de statut universitaire. Et on n'a pas manqué de lui reprocher d'être entâchée du même péché originel que ses vénérables homologues, c'est-à-dire d'avoir au départ défini ses objectifs d'une manière extrêmement vague (37). On peut les découvrir en partie dans les documents officiels ou les rapports, mais également dans l'organisation de l'OU. Son but principal, défini dans le rapport de 1969 de la Commission d'Etudes de l'Open University, a été d'ouvrir l'enseignement supérieur "à tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas pu en bénéficier". Par là même, on pensait moins à l'enseignement "post-expérience" qu'à l'enseignement universitaire du 1er cycle (undergraduate) (38). L'OU constitue, en tant que titulaire d'une charte universitaire, une entité indépendante, mais avec cette différence: le financement des universités s'opère normalement sur la base d'une subvention quinquennale, obtenue par l'intermédiaire du Comité des Subventions universitaires (University Grants Committee), qui assure la jonction entre les universités et le Trésor public. Cette procédure est censée éviter une ingérence gouvernementale excessive dans le fonctionnement d'institutions indépendantes, et on estime qu'elle est plus souple que le système de subventions quinquennales qui a été adopté pour les premières années de fonctionnement de l'OU. Mais celle-ci est à présent financée par le Ministère de l'Education et des Sciences. Il convient peut-être de souligner ici que, du point de vue de son organisation, l'Open University est moins une université au sens d'un centre regroupant matériellement des étudiants qui suivent des cours dans un établissement déterminé qu'un système d'enseignement autonome et original. De plus, avec un haut niveau de standardisation et de contrôle sur ses centres à distance, elle offre le spectacle quelque peu surprenant d'un système d'enseignement centralisé dans un pays où traditionnellement tous les secteurs de l'enseignement secondaire, primaire, post-scolaire et supérieur sont administrés sur une base décentralisée, sinon municipale au niveau du primaire et du secondaire.

E. LES POLYTECHNICS

Définis pour la première fois dans le Livre Blanc de 1966 intitulé: "A Plan for Polytechnics and other Colleges", les Polytechnics sont aujourd'hui au nombre de trente au Royaume-Uni. Ils se situent dans les zones à forte densité de population, parfois dans des villes universitaires, telle que Londres, qui en comporte cinq, Manchester et Leicester. Mais on peut aussi en trouver dans des agglomérations non universitaires, telles que Portsmouth, Sunderland et Wolverhampton. Les dimensions des Polytechnics sont difficiles à évaluer: dans une large mesure elles sont fonction de la façon dont on calcule le nombre des étudiants à temps partiel ou des étudiants des cours "sandwich", ces derniers étant ceux qui sont mis en congé par l'industrie pour un court stage de six mois avant de retourner y travailler quelque temps, quitte à retourner ensuite aux Polytechnics afin d'y mener leurs études à terme. Le chiffre approximatif de 3 500 étudiants par établissement, à plein temps ou à temps partiel, doit être assez proche de la réalité.

Les études dispensées dans ces établissements présentent une gamme très diversifiée, allant du diplôme technique de niveau non universitaire aux études de maîtrise et de doctorat. L'éventail des programmes est aussi large, avec des sujets aussi divers que les sciences appliquées ou la technologie, d'une part, et les lettres combinées aux sciences sociales, de l'autre. L'une des caractéristiques les plus intéressantes des Polytechnics réside dans leur tentative de cours interdisciplinaires, qui visent à concilier une culture générale de base et des notions répondant à certains besoins de l'industrie, comme par exemple la combinaison d'études commerciales avec l'étude des langues, ou d'études de sciences économiques avec l'étude d'un pays européen en particulier.

Une lecture attentive des documents gouvernementaux en la matière nous révèle que l'objectif premier de ce système parallèle était de mettre l'enseignement supérieur en mesure de répondre aux prévisions du Plan national, qui prévoit le besoin de 70 000 places d'études à temps complet ou partiel dans des cours avancés de l'enseignement supérieur (39). L'objectif principal de la création des Polytechnics était donc en premier lieu logistique, visant à créer le nombre de places d'études considéré comme nécessaire; en second lieu, il était de concentrer l'enseignement à plein temps "dans un nombre limité de grands centres dans lesquels sont dispensés une large gamme de cours à plein temps et à temps partiel" (40). Le texte du projet prévoyait également l'établissement de liens fructueux avec les universités "sous forme de partage d'enseignants et d'autres moyens ..." (41).

Comme cela est sous-entendu par le terme "parallèle", les Polytechnics sont indépendants des universités, ils sont régis par un statut différent et financés par un système de subventions gouvernementales au niveau central et local ainsi que par un Fonds commun de l'Enseignement post-scolaire. Du point de vue juridique, ils sont responsables devant l'Autorité pédagogique municipale. Dans les cas où les Polytechnics ont été constitués à partir de plusieurs collèges d'enseignement post-scolaire ou Collèges techniques, ils sont alors responsables devant un comité commun de l'Enseignement (Joint Education Committee), formé des instances antérieurement responsables de ces établissements. La différence dans le financement et la délégation de pouvoirs aux autorités locales constituent peut-être la divergence la plus importante, sur le plan administratif, entre universités et Polytechnics (42).

En théorie, l'enseignement dispensé dans les Polytechnics a une orientation plus professionnelle que celui que donnent les universités tout aussi spécialisé cependant. Au sens strict du terme, les Polytechnics ne sont pas des "structures nouvelles". Historiquement, les Polytechnics et le mode d'enseignement qu'ils dispensent remontent à la fin du siècle dernier. La variété des types de cours qu'ils offrent ne constitue pas non plus une véritable nouveauté. Les cours "sandwich" par exemple, étaient déjà pratiqués dans les Collèges de Technologie avancée (Colleges of Advanced Technology) dans les années '50 (43). Et les cours à temps partiel ont longtemps été la caractéristique du Système d'Enseignement post-scolaire au Royaume-Uni.

F. LES VISE SKOLE

Les Vise Skole offrent des points de ressemblance avec les Collèges régionaux norvégiens, aussi bien par la priorité donnée aux collectivités locales que dans leurs rapports avec l'université; elles sont conformes à ce qu'il est convenu d'appeler le modèle "pluri-fonctionnel" d'enseignement post-secondaire (44). Nous ne connaissons pas le nombre exact des Vise Skole (établissements post-secondaires où l'enseignement dure deux ans), mais il est clair que ces établissements ont favorisé une large dissémination des centres d'enseignement post-secondaire dans le pays, en permettant aux différentes collectivités locales de mettre en place leurs propres établissements. Les principales disciplines représentées dans ces établissements sont la pédagogie (30 % des effectifs), l'économie (25 %) et la formation technique (environ 20 %).

La création de ces établissements post-secondaires a été l'aboutissement de la Résolution sur l'Enseignement et la Formation des Personnels techniques adoptée en 1960. L'intention première de ces nouvelles institutions était d'adapter l'enseignement à une mutation de l'économie qui laissait prévoir un besoin de qualifications nouvelles se situant entre les aspects théorique et pratique de la production. Ce besoin de techniciens, de personnels et de services sociaux de niveau intermédiaire a anticipé de quelque six ans les motivations qui devaient conduire à la création des IUT en France. Sur le plan structurel, les IUT ne peuvent se comparer aux Vise Skole qui assurent une formation en deux ou trois ans, pouvant être considérée soit comme aboutissant à un diplôme de fin d'études, soit comme constituant une équivalence du premier cycle universitaire (45). Un tel système était important à un double titre: à long terme, il offrait aux étudiants, même à ceux qui poursuivraient par la suite des études universitaires, une base de connaissances pratiques conformes aux exigences de la situation économique. Et du point de vue du programme d'études, il permettait d'intégrer les enseignements "classique" et technique à l'intention des étudiants destinés à occuper de hautes fonctions de direction ou d'administration. Dans une certaine mesure, cependant, le projet initial ne s'est pas réalisé comme on l'avait espéré. Les aménagements de programmes universitaires n'ont pas toujours donné entière satisfaction. Certaines universités ont adopté le modèle "2 + 2", (2 années en Vise Skole et deux à l'université) d'autres non. Il semble bien qu'un certain nombre d'universités aient dernièrement abandonné ce modèle de premier cycle. Le demi échec du modèle "2 + 2" de l'enseignement post-secondaire en Yougoslavie ne doit pas être mis au seul compte de la réticence des universités; l'industrie est également responsable, qui n'a pas su créer à l'intention de cette nouvelle promotion de diplômés des Vise Skole, des emplois correspondant à leur formation (46).

Du point de vue législatif, le changement le plus important qu'ont apporté les Vise Skole, a été la décentralisation de l'enseignement supérieur. La Résolution sur les Personnels techniques a transféré le pouvoir d'ouvrir des établissements d'enseignement supérieur du Gouvernement fédéral aux différentes Provinces et Républiques. Et la décentralisation ne s'arrêtait pas là: ce pouvoir pouvait même être transféré, si besoin était, à des instances plus modestes encore, les communes par exemple. Cette évolution correspondait à l'esprit de la réforme, qui était de démocratiser l'enseignement supérieur, tout d'abord en permettant à des groupes sociaux jusqu'alors exclus d'y accéder, et en permettant ainsi à cet enseignement supérieur de se développer en étroite coopération avec les industries et les organisations sociales. Comme dans la réforme norvégienne, l'ultime objectif était la redistribution et, si possible, une répartition équilibrée de la main-d'oeuvre diplômée à travers l'ensemble du pays.

Discussion

Nous avons examiné en premier lieu dans ce chapitre les considérations essentielles qui ont incité les gouvernements à créer de nouvelles structures dans l'enseignement supérieur. Nous avons, d'autre part, consacré toute notre attention aux rapports liant ces nouvelles structures aux universités "traditionnelles" ainsi qu'à la législation définissant ces rapports dès les débuts de la réforme. Dans certains cas - les IUT par exemple - une législation ultérieure a modifié ces relations. Dans d'autres, tel celui des Vise Skole, ce rapport a subi une mutation postérieure, laquelle n'était pas le reflet d'un quelconque texte de loi. Bien sûr, la législation officielle modifie plus ou moins les objectifs initiaux des nouvelles structures et leurs rapports avec l'université en fonction du degré de centralisation du système scolaire dans son ensemble. Il est clair que moins le système est centralisé, plus les altérations ultérieures des projets échappent à l'emprise de l'Etat, simplement parce que le changement se fait soit au sein de l'établissement lui-même, soit sous l'influence d'autorités ou de personnes n'appartenant pas à l'instance décisionnelle primitive. Nous reviendrons sur cette dimension du changement lorsque nous en viendrons à analyser les critères d'égalité implicites dans les établissements de chaque pays.

D'un point de vue purement fonctionnel, l'une des caractéristiques les plus évidentes, commune à la plupart de ces nouvelles structures, est la distribution géographique des établissements d'enseignement supérieur. Ce dernier point, que nous pourrions qualifier de "dispersion de l'enseignement supérieur", est peut-être le trait le plus significatif de notre enquête à ce niveau. Nous avons déjà vu, par exemple, que certains IUT français avaient été établis dans des zones géographiques jusqu'alors dépourvues d'établissements d'enseignement supérieur. Dans le même ordre d'idées, nous avons également vu que les Vise Skole yougoslaves ainsi que les Collèges de District norvégiens avaient pour objectif déclaré d'apporter l'enseignement supérieur aux diverses régions du pays. Et l'organisation matérielle de l'Open University représente certainement l'illustration la plus probante du principe de la dispersion.

La dispersion n'implique pas obligatoirement une transformation des rapports administratifs existants, encore qu'elle puisse évidemment la provoquer, comme nous l'avons vu par exemple en Norvège et en Yougoslavie. Dans ces cas, la dispersion géographique signifie du même coup la décentralisation

administrative. En France au contraire, nous découvrons un modèle où la dispersion géographique s'accompagne d'un contrôle étroit du pouvoir central. Cette analyse vaut également jusqu'à un certain point pour l'Open University: elle jouit de l'autonomie d'une université et elle est également dispersée du point de vue géographique, cependant son organisation centrale laisse subsister un contrôle étroit sur ses établissements à distance. En fin de compte, dans l'Open University, le contrôle central est assuré plus par l'organisation des programmes que par des textes législatifs.

En tout état de cause, il convient de ne pas sous-estimer le sens de cette tendance. En effet, l'enseignement supérieur en Europe s'est développé au siècle dernier dans les centres qui détenaient déjà les ressorts politiques, administratifs et industriels. En d'autres termes, la concentration des capitaux qui avait permis la révolution industrielle a été suivie d'une concentration de capital intellectuel. Il est un fait que les fortunes accumulées dans l'industrie ont souvent été consacrées à la fondation d'universités dans les villes mêmes où elles avaient été réalisées. Cette tendance que nous constatons aujourd'hui dans les nouvelles structures a pour objet implicite de rompre avec ce monopole historique de l'enseignement post-scolaire. Un autre élément s'est montré décisif: la prise de conscience du fait que le développement des régions d'un pays passe, en partie tout au moins, par une distribution plus équitable de l'enseignement supérieur entre celles-ci.

Plaçons-nous un instant dans une perspective plus large: nous pouvons utilement comparer cette évolution avec celle des Etats-Unis pendant la période dite "Post Bellum". Les Etats-Unis ont conçu, bien avant l'Europe, le développement régional au niveau d'une restructuration de l'enseignement supérieur. La création des Land Grant Colleges avait non seulement jeté les bases d'une tradition d'égalité de l'enseignement supérieur américain, mais aussi brisé le monopole historique, jusqu'alors incontesté, des universités élitistes de la Côte Est fondées à l'ère coloniale. Ce parallélisme devient encore plus net si l'on songe que les Land Grant Colleges avaient à l'époque été fondés, à l'image des nouvelles structures actuelles, non seulement pour répondre aux besoins régionaux de travailleurs diplômés, mais aussi comme modèles d'enseignement de masse.

Chapitre 5

LES PROBLEMES D'EGALITE

Introduction

Le concept d'"égalité des chances dans l'enseignement" n'est pas "objectif" et indépendant de tout système de valeurs (47). Derrière cette formule apparemment simple se dissimule une cohorte d'idéologies diverses de nature politique ou sociale, dans la mesure où elles impliquent chacune un certain modèle de société. Chacun définit l'égalité des chances par rapport au modèle de société qu'il souhaite promouvoir - qu'il s'agisse de le préserver dans le présent ou de l'instaurer dans un avenir immédiat ou au contraire lointain - selon ses convictions personnelles. En optant pour une interprétation de l'égalité dans l'enseignement plutôt que pour une autre, nous choisissons également une certaine stratégie sociale et nous définissons par conséquent un programme d'action qui est en soi, au sens le plus large du terme, un acte politique. Quelles que soient leurs origines historiques et philosophiques et quelle que soit leur conception de l'Homme, toutes les idéologies partagent une idée commune, à savoir que l'homme peut être éduqué. Dans quelle mesure et dans quel cadre optimal? Autant de questions qui suscitent une controverse ardente et souvent douloureuse. Mais indépendamment des réponses que l'on peut y donner, ces questions influencent les convictions sur la manière dont la société devrait être menée ou sur la manière dont l'enseignement devrait fonctionner. La marge entre la recommandation d'une stratégie et l'impératif moral est bien étroite et facilement franchie.

La frontière entre la stratégie et la conviction n'est nulle part plus mal tracée que dans le domaine de l'éducation. On ne s'étonnera donc pas de la récente vague de contestation à l'encontre de ces stratégies destinées à mieux réaliser "l'égalité des chances". Des critiques, tel Mr. Christopher Jencks, ont dénoncé l'impuissance apparente des stratégies égalitaires à atteindre leur but (48). "La réussite professionnelle", selon lui, "semble dépendre du facteur chance et de la compétence professionnelle, qui ont peu de choses à voir avec l'environnement familial, la scolarité ou les résultats obtenus aux examens standardisés".

C'est pourquoi les stratégies visant à élargir l'accès à l'enseignement ne sont pas à elles seules à même de parvenir à leurs fins. Cet argument a trouvé une certaine confirmation, quoique dans des termes plus généraux, dans une analyse récemment publiée par l'Organisation de Coopération et de Développement économiques, qui concluait en ces termes: "Une large extension de l'enseignement dans les années '50 et '60 n'a permis qu'une progression réduite de l'égalité des chances" (49). Mais nous devons ajouter, pour être honnête, que nous ignorons quel degré d'inégalité aurait découlé de la non-application de stratégies égalitaires durant cette période.

Ainsi, par rapport au sens et à l'importance attribués à l'égalité des chances dans l'enseignement au cours de la dernière décennie, les attitudes actuelles, dans le cadre de la crise économique, semblent aller dans le sens d'une interprétation plus pessimiste. L'optimisme, la tendance à l'expansion et à la réforme ont fait place au pessimisme, à la contradiction et aussi à une approche plus clairvoyante et plus sceptique. Cependant, que l'on considère l'égalité des chances avec pessimisme ou optimisme, il est clair que bien des gens ont bâti ou perdu leur réputation en tentant une classification des principes philosophiques à la base de ce concept. Nous nous contenterons pour notre part d'affirmer que cette égalité est d'une nature toute relative et nous chercherons à identifier certains moyens de la réaliser. Mais, même cette réalisation suppose certaines valeurs. Le choix de nos indicateurs nous est dicté par une idéologie occulte, qui peut entrer dans une des trois catégories suivantes:

1. l'interprétation axée sur l'élite ou "élitiste";
2. l'interprétation axée sur le social ou "sociale";
3. l'interprétation axée sur la personne ou "personnalisée".

A ce niveau, nous nous devons de signaler que les analyses qui vont suivre sont toutes personnelles; elles risquent d'apparaître au lecteur assez différentes de ce qui a été jusqu'à présent un mode normal de présentation. Chacune de ces trois catégories, cependant, accorde par rapport aux deux autres des priorités fondamentales divergentes aux différents éléments de leur système d'enseignement. Ceci influence à son tour la définition que chacun donne de l'égalité, selon le modèle idéal auquel il adhère. Et il en résulte que les priorités impliquées ou choisies par chaque groupe déterminent à leur tour les changements apportés à la mise en oeuvre et à l'évaluation des systèmes d'enseignement. Il sera donc important pour nous d'analyser les définitions de l'égalité des chances dans les trois interprétations, ainsi que les types de variables qu'elles utilisent pour parvenir à cette définition.

Définitions de l'égalité des chances dans l'enseignement

1. L'interprétation "élitiste"

L'interprétation élitiste de l'égalité des chances donne valeur d'axiome aux convictions suivantes:

- a) l'intelligence est innée;
- b) l'intelligence peut être mesurée de façon objective au moyen de tests psychométriques;
- c) après un premier stade de développement, on peut prédire chez l'enfant le niveau d'intelligence de l'adolescent et de l'adulte, en extrapolant les résultats de tests logiques et mathématiques qui ont lieu au début de la puberté ou juste avant.

Dans le cadre de ces paramètres, l'égalité consiste dans le droit, pour tous les enfants jugés "aptes" à la suite de ces tests et indépendamment de leur origine sociale, de poursuivre des études au niveau le plus élevé sans barrière d'ordre financier. En fait, les "chances" sont limitées, théoriquement au

moins, à un certain pourcentage des élèves les plus doués. Les résultantes structurelles de cette option sont les suivantes:

- 1) l'égalité des chances se détermine au moment du passage de l'enseignement primaire au secondaire;
- 2) l'enseignement secondaire consiste en une série de dispositifs de "filtrage" ou de sélection sous la forme d'examens successifs ou de "filières" à l'intérieur des établissements d'enseignement, qui séparent les sujets moins doués de ceux jugés "aptes";
- 3) ces établissements d'enseignement ont pour but la mobilité sociale et se proposent de faire accéder certains élèves, selon une politique du "Darwinisme pédagogique", aux activités de l'élite par le biais de l'université;
- 4) le processus séquentiel de l'enseignement assure à l'élève de "première" (ainsi qu'au détenteur de l'Abitur et au sixth former) le passage direct à l'enseignement supérieur;
- 5) on juge du succès d'un système d'enseignement à la qualité et aux performances des étudiants qui entrent à l'université.

2. L'interprétation "sociale"

L'interprétation "sociale" de l'égalité analyse différemment la nature de l'intelligence, mais elle conserve cependant quelques traits du système d'enseignement élitiste, surtout au niveau des structures.

Ses critères de base sont les suivants:

- a) l'intelligence de l'enfant est influencée par "l'environnement privé", à savoir le foyer, la famille, les attentes des parents;
- b) l'intelligence est mesurable, mais elle peut évoluer en chacun selon sa situation personnelle;
- c) le potentiel intellectuel d'un individu ne peut donc être mesuré que sur une longue période.

L'égalité, définie par ces critères, consiste à offrir à tous les enfants les mêmes programmes d'enseignement, en introduisant au niveau du secondaire des éléments visant à pallier les lacunes dues à l'environnement social. Cette interprétation a les conséquences structurelles suivantes:

- 1) le moment où la différenciation commence est inscrit dans le programme des études: c'est vers l'âge de 14 ans que certains élèves se voient écartés de certaines matières, après avoir suivi un "tronc commun";
- 2) l'enseignement secondaire consiste encore en une série de dispositifs de filtrage ou de sélection, mais la période où l'élève peut acquérir une qualification est prolongée;
- 3) les établissements d'enseignement n'ont pas nécessairement pour but la mobilité sociale, mais plutôt la création d'une "société coopérative" surmontant les divisions structurelles léguées par la division en classes sociales;

- 4) il y a un processus séquentiel de l'enseignement secondaire vers le supérieur, mais ici, certains groupes jusqu'alors désavantagés ont plus de chances de parvenir à l'enseignement post-secondaire et supérieur, grâce à la politique du report de la sélection dans le "cycle moyen";
- 5) on juge du succès d'un système d'enseignement à la proportion d'élèves poursuivant leurs études au-delà de la fin de la scolarité obligatoire.

3. L'interprétation "personnalisée"

Si l'interprétation "sociale" de l'égalité des chances a quelques notions de base communes avec l'interprétation élitiste, de même l'interprétation "personnalisée" a des points communs avec l'interprétation sociale. Ce qui fait son originalité doit être cherché, cependant, dans les objectifs qu'elle assigne à l'enseignement supérieur. Pour reprendre la même approche analytique, nous constatons que l'interprétation "personnalisée" s'appuie sur les concepts suivants:

- a) l'intelligence chez l'enfant se développe sous l'influence de l'environnement privé et public, ce dernier étant défini comme le rapport entre la famille et les moyens de production;
- b) l'intelligence est un phénomène culturel, elle ne saurait donc être significativement mesurée d'une quelconque manière;
- c) le développement du potentiel intellectuel de l'enfant dépend d'un environnement favorable qui répond, au sein d'un système d'enseignement, à ses besoins au fur et à mesure qu'ils apparaissent.

Dans un tel cadre, l'égalité des chances ne se mesure plus en termes de succès aux examens, ni en nombre d'élèves accédant à un certain niveau d'études, mais par la possibilité pour chacun d'avoir accès aux "moyens" de la connaissance et d'en faire usage. C'est pourquoi un système d'éducation répondant, au moins en théorie, à ces critères, présentera les différences suivantes:

- 1) le système scolaire peut différencier les individus sur la base de leurs capacités; mais cette distinction n'a pas de conséquences permanentes et ne leur barre pas définitivement l'accès ultérieur à l'enseignement supérieur; les lacunes de l'enseignement secondaire pourront donc être comblées par la suite, par l'accès à n'importe quel moment à l'enseignement supérieur;
- 2) dans la mesure du possible, l'enseignement secondaire sera dépourvu de tout mécanisme de filtrage; son objectif prioritaire consiste à opérer une discrimination positive à l'égard des groupes sociaux défavorisés, tels que les immigrés, les habitants de zones insalubres, ceux qui jouissent d'un revenu inférieur ou à peine égal au salaire minimum;
- 3) l'école est le moyen ou le véhicule d'une réforme sociale, indépendamment des structures économiques et sociales actuellement en place;
- 4) l'enseignement n'est pas un processus séquentiel, on peut y accéder à n'importe quelle époque, sitôt qu'on en ressent le besoin;
- 5) on juge du succès d'un système d'enseignement à sa capacité de répondre aux besoins multiples et variés de toutes les classes et de tous les individus.

Le lecteur attentif aura remarqué que ces trois modèles "politiques", ces trois définitions de l'égalité des chances peuvent approximativement correspondre aux périodes de l'évolution d'après-guerre de l'enseignement supérieur. Cependant, la définition "élitiste" peut être appliquée en période d'expansion aussi bien qu'en période de stabilité. Et certes, dans ce contexte, le rapport Robbins peut être considéré comme la défense d'un système élitiste, puisque sa justification de la croissance des universités britanniques reposait sur la notion de "réserves de talents" provenant d'un système d'enseignement secondaire extrêmement sélectif. Par contre, l'interprétation "sociale" peut être considérée comme correspondant à la seconde phase, qui nous intéresse particulièrement puisque c'est elle qui a donné jour à la plupart des "nouvelles structures" de l'enseignement supérieur. Quant à l'interprétation "personnalisée", encore dans sa phase d'élaboration dans la plupart des pays d'Europe de l'Ouest, elle équivaut à la notion d'"éducation permanente" et trouve sa meilleure illustration dans l'évolution actuelle suédoise. Les chiffres récents des effectifs des universités suédoises ont montré une remarquable progression du nombre de nouveaux étudiants plus âgés ayant déjà une certaine expérience professionnelle (47).

Soit dit en passant, rares sont les systèmes d'enseignement qui se conforment, trait pour trait, à l'un quelconque de ces trois modèles, la plupart en partagent certaines caractéristiques. D'un autre côté, un système souscrivant à une définition spécifique, ou s'appuyant sur l'une des trois définitions proposées, s'inscrira pour la plupart de ses caractéristiques dans une catégorie particulière. Ceci montre simplement que les systèmes d'enseignement aux niveaux secondaire et post-secondaire s'éloignent, à des degrés variables, du modèle "élitiste" pour se rapprocher du modèle axé sur le social ou sur la personne.

Caractéristiques opérationnelles

Ainsi, on en vient à se demander comment se concrétisent ces définitions. L'objet de cette étude se limitant à l'enseignement supérieur, nous envisagerons les caractéristiques possibles d'abord des modes d'accès, puis de l'origine sociale et scolaire, des étudiants à l'université.

1. Le système "élitiste"

- A) Accès: il est régi par certaines "filières", ou combinaisons de manières qui déterminent dès le secondaire, avec un haut niveau de probabilité, qui entrera ou n'entrera pas à l'université. Les élèves qui ne réussissent pas dans la combinaison appropriée de matières ou qui ne se trouvent pas dans la "bonne filière" sont pratiquement écartés de la route menant à l'université. Citons comme exemples la filière C "études techniques" en France, ou la combinaison pertinente du A level au Royaume-Uni.
- B) Caractéristiques des étudiants: prédominance d'un type d'établissement scolaire particulier (puisque seuls les établissements "classiques", dans les systèmes d'enseignement conservateurs, donnent accès à l'enseignement supérieur à savoir, le lycée, le Gymnasium, la Public School et la Grammar School). Passage direct de cet établissement à l'université. Etudes à plein temps, cycle long menant à un diplôme.

2. Le système social

- A) Accès: différentes filières mènent au cycle long; différentes qualifications à un niveau équivalent sont reconnues comme valables. Par exemple, en Grande-Bretagne, l'Ordinary National Diploma, en Belgique l'"Omnivalence des diplômes" donnent accès aux études menant à un diplôme.
- B) Caractéristiques des étudiants: origine scolaire plus diversifiée. Passage direct du secondaire à l'université. Prepondérance des études à plein temps, minorité d'étudiants à temps partiel ou suivant des cours "sandwich".

3. Le système personnalisé

- A) Accès: différentes filières d'accès mènent au cycle long et différentes qualifications à des niveaux divers sont reconnues comme valables. L'établissement donne des cours "de rattrapage" à l'intention de ceux qui ne sont pas officiellement titulaires des titres requis pour les études qu'ils envisagent. Les cours introductifs de l'Open University en sont un bon exemple.
- B) Caractéristiques des étudiants: éventail d'âges élargi à la première inscription; réduction du pourcentage d'étudiants issus tout droit du secondaire. Diversité des modes d'études: à plein temps, à mi-temps, en "sandwich". Diversité des niveaux d'études. Diversité du temps d'études (système du "drop in drop out").

Nous avons décrit les différentes caractéristiques opérationnelles des systèmes d'enseignement souscrivant à l'un ou l'autre des divers modèles d'égalité des chances; dans le chapitre suivant, nous examinerons dans quelle mesure les nouvelles structures - IUT, Polytechnics, Open University et Collèges régionaux correspondent à ces modèles.

Chapitre 6

LES NOUVELLES STRUCTURES ET LEURS CONDITIONS D'ACCES

Introduction

Nous avons analysé au chapitre précédent trois définitions théoriques du concept d'"égalité des chances dans l'enseignement". Nous avons décrit certains critères qui permettent de déterminer si le système d'enseignement a fait progresser ou a atteint, conformément au modèle auquel il adhère, cette "égalité". La matière de ce chapitre sera moins philosophique, puisqu'elle aura pour objet principal d'étudier dans quelle mesure les nouvelles structures s'appuient sur l'une ou l'autre de ces définitions.

Il y a deux moyens d'aborder et d'évaluer cette question. On peut tout d'abord analyser la législation régissant les conditions d'admission. On peut également analyser le degré de transformation - si transformation il y a - du corps étudiant tant par rapport aux critères d'admission que par rapport à la situation générale des universités du pays correspondant. L'examen de la législation a simplement pour but d'indiquer dans quelle mesure le gouvernement, le ministère ou l'instance responsable a ouvert officiellement des filières d'études nouvelles à l'intention de catégories sociales jusqu'alors tenues à l'écart de l'enseignement supérieur. Dans la mesure où une telle stratégie est en vigueur, nous pouvons dire que la notion de "stratégies compensatoires de l'enseignement" a été inscrite dans la finalité initiale de l'institution en présence. Mais les textes ne nous en disent pas toujours assez sur l'action réelle des nouvelles structures dans le sens d'une plus grande égalité des chances. Les institutions évoluent selon une dynamique interne. Elles établissent avec le temps des pratiques, des méthodes de travail qui vont, indépendamment des raisons de leur existence, souvent plus loin que l'intention originale du législateur. Comme nous l'avons remarqué à la fin du premier chapitre, cette évolution apporte un élément de souplesse dans l'institution, ce qui est toujours nécessaire lorsque celle-ci se trouve dans une situation en pleine évolution, confrontée à des circonstances imprévues, et qu'elle doit respecter l'esprit qui a présidé à sa fondation plutôt que la lettre d'un texte qui pourrait bien avoir cessé d'être pertinent.

Ce deuxième aspect - officieux - de l'évolution des nouvelles structures est certainement aussi important pour la question de l'égalité des chances que le texte de la loi. Nous diviserons donc ce chapitre en deux grandes parties. La première traitera de la législation officielle définissant les conditions d'admission à nos institutions-cibles. Elle nous permettra du même coup de situer celles-ci par rapport aux trois "modèles" d'égalité des chances précédemment décrits. La deuxième concernera la place de ces nouvelles structures dans les systèmes d'enseignement supérieur de leurs pays respectifs. Elle sera essentiellement établie sur une base statistique.

Nous avons examiné au chapitre 4 les relations administratives entre les nouvelles structures et l'université "classique". Nous avons également mentionné brièvement les buts et objectifs généraux sous-jacents à leur création. En Norvège, en Yougoslavie et dans le cas de l'Open University, nous avons détecté un objectif précis, à savoir l'égalisation des chances. Les IUT et les Polytechnics ne se fixaient pas cette égalisation comme un objectif spécifique, ils donnaient plutôt la priorité à une réforme des programmes, et à la constitution de nouveaux types d'études, afin de répondre aux besoins prévisionnels en main-d'oeuvre. Il faut bien voir, que la satisfaction des besoins de l'industrie et du commerce en main-d'oeuvre spécialisée d'un certain type n'est pas nécessairement la même chose que l'ouverture de l'enseignement supérieur à des catégories sociales jusqu'alors sous-représentées. Il est tout aussi facile de répondre à la demande de l'économie en orientant les jeunes qui seraient de toute manière passés dans l'enseignement supérieur et l'université en particulier, vers d'autres domaines d'études plus spécifiquement professionnels. C'est pourquoi la politique de la diversification structurelle ne constitue pas en soi un pas vers l'interprétation "sociale" de l'égalité des chances, encore moins vers l'interprétation "personnalisée". Elle peut aussi bien être mise en oeuvre dans le cadre d'un système dans lequel l'interprétation de l'égalité reste résolument tributaire de la tradition élitiste.

Conditions d'admission aux "nouvelles structures"

A. LES INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE TECHNOLOGIE

Les conditions d'accès aux IUT français ont quelque chose de paradoxal. Alors que l'accès à l'université est libre, dans la mesure où tout détenteur du baccalauréat peut y rentrer, les IUT pratiquent une politique de sélection. Aux termes du décret régissant l'accès aux IUT, le "baccalauréat n'est ni nécessaire ni suffisant" (50). Le décret fixant les conditions d'admission - du 7 janvier 1966 - énumère trois moyens pour les étudiants d'accéder à ces instituts. Tout d'abord, les étudiants poursuivant des études en vue de l'obtention d'un Brevet de Technicien supérieur, bénéficient d'une priorité d'admission, car la création des IUT avait impliqué la fermeture des sections de techniciens (51). En second lieu, les candidats peuvent s'adresser à une Commission d'admission, présidée par le Recteur d'Académie, qui décide alors en fonction du dossier d'admission. Ce dossier donne les résultats scolaires des candidats durant les trois dernières années (52). C'est cette voie d'accès qu'empruntent normalement les titulaires du baccalauréat. Le troisième mode d'admission consiste à passer l'examen d'entrée. Dans ce cas, c'est à un jury qu'appartient la décision. Les candidats qui choisissent cette voie sont ceux qui ont échoué au baccalauréat. Le texte stipule cependant que le candidat doit avoir atteint au minimum la note de 8 sur 20 à l'examen de fin d'études secondaires. Ce système a été l'objet de nombreuses critiques, la plus grave peut-être étant qu'il équivaut, au fond, à un numerus clausus. Etant donné la structure et l'organisation des IUT, dont chaque section ne peut recevoir plus de 150 étudiants, la Commission d'admission a pour tâche de limiter le nombre des reçus à ce chiffre (53).

Cette apparente sévérité du texte dissimule en réalité une grande diversité d'application. La rigueur - ou alternativement la souplesse - de la sélection dépend évidemment en premier lieu du nombre de candidats, lequel varie lui-même selon le type de section choisi et la ville d'implantation de l'IUT. Compte tenu de ces variations, il se peut que la sélection soit très rigoureuse pour l'accès à une section particulière d'un IUT donné et que la situation soit différente ailleurs. Il est donc tout à fait possible que certains IUT et certaines de leurs sections ne pratiquent aucune sélection. A l'instar des Engineering Faculties des universités britanniques, tous les candidats sont alors admis d'office.

Ces précisions données, comment les IUT peuvent-ils relever le défi de l'égalisation des chances? Et s'ils le relèvent, à quel modèle d'"égalité" se conforment-ils? Comme cela est le cas dans tout système d'enseignement, quelle que soit l'idéologie dominante, toute institution fait pencher la balance d'un modèle vers un autre en fonction de la demande sociale de base. Nous voulons dire par là que si la structure sociale des candidats favorise certains groupes sociaux, ce n'est pas forcément oeuvrer dans le sens de l'égalité des chances que d'opérer une sélection parmi ceux-ci. Mais d'autre part l'attraction que peut exercer, par exemple, ce type d'établissement sur des groupes sociaux jusqu'alors sous-représentés dans l'enseignement supérieur témoigne de son importance en tant qu'institution. Théoriquement, étant donné la rigueur des conditions d'inscriptions, les commissions d'admission peuvent accepter des groupes sociaux dont les qualifications - ou le manque de qualifications - les auraient irrémédiablement tenus à l'écart de l'enseignement supérieur. Tel est le seul argument que l'on puisse avancer pour affirmer que les IUT se trouvent, en théorie du moins, au carrefour des interprétations "élitiste" et "sociale" de l'égalité des chances.

B. GESAMTHOCHSCHULE KASSEL

Nous l'avons dit plus haut, le statut de cette institution est encore relativement flou. Elle est considérée comme un établissement expérimental et, en tant que telle se trouve un peu dans la situation de la dépouille mortelle de Mahomet flottant entre Ciel et Terre, censée apporter l'innovation dans les limites de la législation mise en place pour les anciennes structures. Les modalités d'accès sont toujours dictées par les statuts des instituts anciennement autonomes qui ont aujourd'hui été fusionnés. Il s'agit de l'université classique, d'une part, et des Fachhochschulen (collèges supérieurs d'enseignement professionnel), de l'autre. Pour y être admis, les candidats doivent être titulaires soit de l'Abitur, soit de la Fachhochschulreife (certificat d'établissement d'enseignement professionnel supérieur). Dans la pratique, il n'est alors laissé à l'institution elle-même aucune latitude pour passer outre à une exigence ou dispenser tel ou tel candidat de ces conditions. Ceci revient à dire que le degré d'égalisation des chances dans cette institution est presque entièrement fonction de la demande sociale, et aussi du nombre d'étudiants, en provenance d'autres Länder, que lui affecte l'Office central d'admission aux universités. La Gesamthochschule dépend donc d'un concept de l'égalité des chances différent de la normale. Sa mission n'est pas tant d'ouvrir ses portes à des catégories considérées ailleurs comme inaptes aux études supérieures que de contribuer à élargir les structures d'accès à l'emploi en fin d'études en réformant les programmes et en créant de nouvelles branches d'études. Et comme le système allemand d'enseignement

est fondé sur une différenciation rigide des élèves dès l'âge de 12 ans, c'est bien au modèle "élitiste" que se conforme la Gesamthochschule.

C. LES COLLEGES DE DISTRICT

Outre ceux que nous avons mentionnés au chapitre 4, les objectifs des Collèges régionaux sont de trois ordres: social, pédagogique et "personnalisé". Plus précisément l'égalité des chances trouvera sa réalisation au sein des Collèges de District dans une interaction plus large entre l'enseignement supérieur et la société; ils entendent y parvenir en offrant d'autres modes d'étude grâce aux cours à temps partiel et à l'éducation permanente, en stimulant la réforme d'autres secteurs de l'enseignement, en stimulant l'épanouissement de la personnalité et de l'esprit critique au lieu de se borner à déverser des connaissances (54). Quoique l'admission à ses Collèges soit soumise à une sélection, leurs objectifs se situent nettement dans des limites d'une interprétation "personnalisée" de l'égalité des chances.

D. L'OPEN UNIVERSITY

Il n'est pas nécessaire, pour entrer à l'Open University, d'être titulaire d'un quelconque diplôme, ni de s'en remettre à la décision d'une commission d'admission. Certes, le nombre des inscriptions n'est pas illimité et l'on peut donc parler dans une certaine mesure d'un numerus clausus. Mais en définitive, le candidat lui-même reste maître de la décision. L'Open University a pour objectif explicite de prendre en charge "... ceux qui ont quitté l'école prématurément (afin de) les encourager à se préparer eux-mêmes à des études supérieures" (55). L'Open University relève pleinement de l'interprétation "personnalisée" de l'égalité des chances car, d'une part elle pratique une politique de "porte ouverte" (système efficace pour autant que les étudiants en connaissent bien toutes les possibilités) et, d'autre part, parce qu'elle ne prolonge pas l'enseignement secondaire.

E. LES POLYTECHNICS

Les Polytechnics offrent un large éventail de cours - à plein temps, à mi-temps, en "sandwich" - et proposent des études de niveaux différents, universitaire et pré-universitaire; une telle diversité exclut des conditions uniformes d'admission à ces institutions. C'est pourquoi chaque cours particulier détermine dans quelle mesure des qualifications antérieures sont indispensables et quelles sont ces qualifications. En règle générale, ce ne sont pas tant les Polytechnics eux-mêmes qui définissent les conditions d'entrée, que les différents corps de métier ou associations nationales auxquels les études préparent les étudiants: OND (*), ONC (**) et dans le cas de cycles longs, Council for National Academic Awards. Sur le plan formel au moins, des organes extérieurs aux Polytechnics peuvent contrôler leur ouverture à une politique active d'enseignement compensatoire. Nous verrons plus loin dans ce chapitre jusqu'à quel point les Polytechnics peuvent, dans la réalité, s'affranchir de cette contrainte.

(*) Ordinary National Diploma

(**) Ordinary National Certificate

Se fonder sur la législation pour établir le chemin parcouru par les Polytechnics vers l'égalisation des chances est une entreprise malaisée. En effet, la plupart des documents consacrés à ce secteur de l'enseignement supérieur britannique traitent davantage de problèmes administratifs, tels que l'affectation des crédits, l'exploitation optimale des installations en place, que de la préoccupation d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur (57). Et certes, les avis sur le rôle des Polytechnics - et donc sur leur contribution à l'égalisation des chances - sont divers et divergents puisqu'ils expriment des opinions personnelles. On a défini ces établissements comme des instruments dont le rôle essentiel est de donner une seconde chance aux groupes sociaux sous-représentés à l'université (58). On les a présentés comme une institution ayant pour but principal "de réduire l'écart entre l'enseignement et la formation exigés par l'industrie et le commerce, d'une part, et l'éducation, les compétences et les connaissances réelles des individus, d'autre part" (59). D'une manière générale, compte tenu de la diversité des cours et des niveaux d'études, on peut dire que les Polytechnics correspondent à une transition entre les interprétations "sociale" et "personnalisée" de l'égalité des chances.

F. LES VISE SKOLE

Les conditions d'admission aux Vise Skole sont en train de changer. La nouvelle Loi sur l'Enseignement supérieur se donne pour objet de permettre à toute personne désireuse de compléter son éducation secondaire de le faire. Il en découle que seuls les titulaires du certificat de fin d'études secondaires seront admis dans l'enseignement post-secondaire (60). Jusqu'à présent toutefois, il existait trois voies d'accès aux Vise Skole. Dans la première, il suffisait d'être diplômé d'un établissement secondaire "correspondant" ou "agréé", selon un système assez voisin du modèle néo-zélandais des écoles "accréditées". La seconde voie, consistait pour les candidats provenant d'établissements non reconnus à passer un examen d'entrée et à s'inscrire après avis favorable de la commission d'admission. La troisième filière était destinée essentiellement aux travailleurs ayant quitté l'école prématurément; il fallait que les candidats aient 18 ans révolus, qu'ils aient accompli 8 ans d'école primaire et qu'ils disposent d'un certain degré d'expérience professionnelle. Les candidats de cette catégorie passent un examen dans la branche d'étude qu'ils veulent poursuivre (61). Aucune distinction n'est faite entre les candidatures concernant des études à plein temps et des études à temps partiel. En fait, la mission principale des Vise Skole est de permettre des études à temps partiel et donc d'ouvrir aux travailleurs, l'enseignement supérieur. Ces établissements sont théoriquement ouverts à l'ensemble de la population active, mais leur système de conditions d'entrée limite la mesure dans laquelle ils peuvent offrir un enseignement au niveau supérieur. Ceci n'a peut-être pas tellement d'importance en Yougoslavie, pays où la séparation entre les différents types d'établissements - par exemple entre les lycées et les collèges secondaires techniques - a des effets moins marqués sur les chances de réussite des élèves. Il n'en reste pas moins que ces Vise Skole sont loin d'atteindre, pour ce qui concerne les conditions d'entrée, l'ouverture d'une Open University par exemple. C'est pourquoi nous pouvons situer leur modèle d'égalité des chances à mi-chemin entre les interprétations "sociale" et "personnalisée", dans la mesure où la présence d'un nombre important d'étudiants à temps partiel démontre que l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas nécessairement séquentiel comme dans le "véritable" modèle "social".

En analysant les différentes modalités d'accès à nos institutions-cibles, nous avons constaté que, théoriquement du moins, il existe de larges divergences dans l'interprétation de l'égalité des chances. Le diagramme ci-dessous rappelle les positions respectives des nouvelles structures selon une gamme allant de l'interprétation "élitiste" à l'interprétation "personnalisée".

Diagramme 6.1

Situation des nouvelles structures en fonction de l'interprétation de l'égalité des chances qu'impliquent leurs conditions d'admission

Elitiste

Sociale

Personnalisée

Gesamthochschule
Kassel

Collèges de District

Vise Skole

IUT

Open University

Polytechnics

Cependant, avant de nous lancer dans une analyse détaillée de la contribution éventuelle des nouvelles structures, à l'égalisation des chances voyons la position que celles-ci occupent dans leur système respectif d'enseignement, et plus spécialement leur importance numérique. C'est là un point important, non seulement par l'information qu'il représente, mais aussi parce que le pourcentage d'étudiants des nouvelles structures par rapport aux effectifs globaux illustre clairement la contribution effective de ces structures à la réalisation systématique de cet objectif. A ce niveau, il faut peut-être distinguer entre la contribution "systématique" des nouvelles structures et

leur contribution "potentielle ou latente". Par "contribution systématique", nous entendons le degré d'ouverture de l'enseignement supérieur dans son ensemble dans une période donnée, mesuré par la structure sociale du corps étudiant. La contribution systématique présente donc l'image d'ensemble de la structure sociale des étudiants de l'université et des nouvelles structures réunies. Cependant, dans le cas où les nouvelles structures représentent une proportion comparativement faible des effectifs globaux, il est clair que la différence d'origine sociale entre étudiants des universités et étudiants des nouvelles structures n'affectera pas beaucoup la structure sociale de l'enseignement supérieur dans son ensemble. Dans une telle situation, par exemple, l'apport des nouvelles structures à l'oeuvre d'égalisation des chances dépend de leur expansion. Nous espérons donc montrer à quel point de l'évolution de l'enseignement supérieur la contribution potentielle de nos établissements-cibles affecterait la structure sociale des étudiants accédant à l'enseignement supérieur.

Place des nouvelles structures dans l'enseignement supérieur (nombre d'inscrits)

Afin de montrer l'importance relative des nouvelles structures dans chaque pays, nous avons calculé le nombre total des étudiants entre 1966 et 1973. Nous avons pris 1969 pour année de référence, parce que nos établissements cibles, à l'exception de l'Open University, fonctionnaient, encore par intermittence, cette année. Trois informations sont données pour chaque pays: le taux d'expansion général de l'enseignement supérieur, celui des "nouvelles structures", et le pourcentage annuel qui représentent les effectifs des "nouvelles structures" dans les effectifs généraux. Ces informations figurent dans le tableau 6.2.

Le tableau 6.2 nous apprend que la situation des nouvelles structures varie considérablement d'un pays à l'autre. Certaines constituent une part importante du système éducatif, et regroupent de nombreux étudiants. D'autres n'atteignent qu'une proportion relativement faible des effectifs totaux. Les Vise Skole par exemple, avaient en charge, en 1966, près de quatre étudiants sur dix, mais leur importance s'est amenuisée au fil des années et, en 1972-1973, la proportion était retombée à un sur trois. Ce recul des Vise Skole a été provoqué, comme nous l'avons déjà indiqué au chapitre 2, par un regain de faveur des universités au cours des dernières années, regain qui va d'ailleurs largement à l'encontre de l'évolution dans la plupart des autres pays d'Europe de l'Ouest.

En France, par contre, les Instituts universitaires de Technologie ne représentent qu'une modeste fraction du nombre total d'étudiants; ils ne regroupent qu'un étudiant sur vingt-cinq en 1972-1973, ce qui est bien en dessous des objectifs définis par le plan quadriennal en cours, qui prévoyait 10 % pour cette époque. On peut en partie expliquer le rôle relativement marginal tenu par les nouvelles structures en France, ainsi qu'en Norvège, par leur fondation relativement récente, ainsi que par le fait, probablement plus déterminant, qu'une telle création ab initio suppose un soutien financier considérable. En revanche, les Polytechnics britanniques, qui comptaient un étudiant sur douze en 1969, sont passés à un sur quatre en 1972-1973.

Des circonstances particulières nous permettent d'expliquer la croissance rapide des Polytechnics: leur création a eu pour conséquence de promouvoir les collèges de technologie ou de collèges techniques régionaux déjà en place

Tableau no 6.2

Développement des nouvelles structures par rapport à celui de l'enseignement supérieur
en général : France, Royaume-Uni, Norvège et Yougoslavie, 1966 à 1973

Pays	Etablissement	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
France	IUT	71,3	77,2	87,1	100,0 736 060	105,5	109,4	116,3	122,2
	Ens. Supérieur N =								
	Nouv. Structures N =		13,8	44,9	100,0	144,9	204,4	296,6	349,5
Royaume-Uni	% de 2 sur 1		0,3		11 927 1,6				4,4
	Polys	76,7	85,2	94,0	100,0	102,8	106,2	108,9	110,6
	Ens. Supérieur N =				564 000				
Royaume-Uni	Nouv. Structures N =				100,0	350,7	396,5	387,8	373,5
	% de 2 sur 1				41 076 7,3				24,6
	Open Univ.								
Norvège	Ens. Supérieur N =								
	Nouv. Structures N =						24 220	37 396	42 639
	% de 2 sur 1								
Norvège	Collèges de District			87,7	100,0 27 483	109,8	119,6	128,9	
	Ens. Supérieur N =								
	Nouv. Structures N =								
Yougoslavie	% de 2 sur 1								
	Vise Skole	79,9	84,4	91,1	100,0	103,6	112,9	122,1	130,4
	Ens. Supérieur N =				231 444				
Yougoslavie	Nouv. Structures N =	81,8	89,6	98,4	100,0	92,8	96,9	106,7	109,0
	% de 2 sur 1	37,1			83 947 36,3				30,3

Note : 1969, année de base.

et le gouvernement a nettement fait comprendre que l'expansion de l'enseignement supérieur passerait par les Polytechnics plutôt que par les universités. Cette politique a reçu le soutien des deux partis, Travailliste et Conservateur, et a été confirmé par l'administration conservatrice dans le Livre Blanc, The Expansion of Higher Education, publié en 1972.

Les taux de croissance reflètent largement la politique gouvernementale en la matière; il serait donc quelque peu simpliste de juger du succès d'une institution ou de son échec sur la seule base de sa capacité d'attraction des étudiants, surtout parce que des calculs de ce genre ne tiennent pas compte du fait qu'au moment de leur "constitution", les Polytechnics disposaient d'ores et déjà d'un solide effectif étudiant, hérité du temps où ils étaient des Collèges techniques.

En tout état de cause, le tableau 6.2 montre à l'évidence que les nouvelles structures ont peut-être apporté d'ores et déjà un peu plus d'égalité que leurs homologues universitaires, mais que leur incidence sur l'ensemble du système d'enseignement supérieur sera très variable.

Résumé

Ce chapitre a été consacré aux différents modèles d'accès à nos institutions-cibles en les situant par rapport aux trois définitions proposées de l'égalité des chances. Nous avons également étudié l'importance statistique des nouvelles structures au sein du système d'enseignement supérieur du pays où elles existent. Celle-ci, nous l'avons vu, peut varier de façon considérable, allant d'un étudiant sur vingt-cinq en France, dans les IUT, à quatre sur dix en Angleterre, dans les Polytechnics.

Chapitre 7

LES CHANGEMENTS SURVENUS DANS LA COMPOSITION DES EFFECTIFS ETUDIANTS

Introduction

Ce chapitre analyse dans chaque pays concerné la contribution éventuelle des nouvelles structures à l'égalisation des chances par rapport à l'université traditionnelle. Nous utiliserons 2 variantes de base au cours de cette analyse: l'origine sociale et l'origine scolaire des entrants.

La plupart des grands rapports de politique d'enseignement (par exemple le Rapport Plowden, ou le Rapport Jencks aux USA) tiennent pour évident que la classe sociale est un indicateur important du déséquilibre dans les systèmes d'enseignement; on a pu cependant soutenir - de façon convaincante - que la classe sociale est en soit, d'un point de vue sociologique, un concept banal. La classe sociale est un bon indicateur de la capacité ou de l'incapacité de l'individu de s'insérer dans un système d'enseignement et d'en tirer parti; elle n'est cependant pas le plus efficace. De plus, elle peut indiquer, mais non expliquer pour quelle raison les enfants d'une classe sociale donnée seraient mieux placés que d'autres pour tirer le meilleur parti de l'instruction publique (62). On peut trouver des explications bien plus pertinentes dans les attitudes, le milieu familial, les attentes des parents, l'appartenance à des groupes de jeunes du même âge ou à des sous-cultures qui s'opposent à l'école, ces influences ont un rapport direct avec le concept de classe sociale, mais elles n'en sont pas moins présentes dans toutes les catégories sociales, encore qu'à des degrés divers. C'est pourquoi si nous cherchons à expliquer l'échec apparent de certains groupes sociaux à profiter de l'enseignement, on observe que la classe sociale est une variable moins valable que les attitudes héritées de l'environnement psychologique, qui sont directement liées à la classe, mais la transcendent largement.

Cette remarque suggère que si l'on se contente de mesurer l'égalité par la méthode simple et routinière, des différences de classe, on risque de ne pas embrasser toute la situation, mais de se contenter d'une dimension particulière. Prendre pour indicateur la classe sociale n'est pas difficile: il suffit de consulter les statistiques nationales; mais ce faisant, on se limiterait à un programme minimal de lutte contre l'inégalité. C'est pourquoi nous-mêmes n'utilisons au cours de cette étude la classe sociale comme variable que dans un sens restrictif, afin de présenter la progression de nos institutions-cibles vers une égalité conçue dans son acception minimale.

Changements dans la composition sociale des effectifs étudiants entre 1960 et 1970

En règle générale, la proportion d'étudiants issus de la classe ouvrière a enregistré une progression considérable au cours de la dernière décennie dans

Tableau n° 7.1

Origine sociale des étudiants

Pays	Année	Catégories socio-professionnelles					
		A	B	C	D	E	Autres
Angleterre + Pays de Galles	1961	61,0	13,0	-	-	26,0	-
	1970	46,0	27,0	-	-	27,0	-
France	1960	55,2	34,4	5,8	-	4,6	-
	1968*	47,0	30,7	6,3	-	11,9	-
	1974*	42,5	39,2	6,4	-	11,9	-
RF d'Alle- magne	1961	34,2	29,0	3,6	14,7	5,4	-
	1970**	26,2	35,7	4,2	14,3	12,6	-
	1972**	24,7	34,4	5,9	19,7	12,5	2,3
Pays-Bas	1961	42,0	— 47,0 —	-	-	8,5	-
	1970	37,0	— 49,0 —	-	-	14,0	-
Norvège	1964	33,6	11,1	12,0	-	23,9	-
	1970***	37,6	11,0	7,5	-	19,5	-
	1971***	40,2	13,0	8,6	-	21,5	16,6
Yougoslavie	1960	— 40,1 —	-	26,5	-	17,5	3,0
	1960	21,5	28,8	20,2	-	20,5	9,4

Sources : J.P. Pellegrin, "Tendances quantitatives dans l'enseignement post-secondaire, 1960-1970" in Vers un Enseignement supérieur de masse, nouvelles tendances et options, Paris, OCDE, 1974

* Secrétariat d'Etat aux Universités. Les Caractéristiques de la croissance des effectifs universitaires d'après l'origine sociale des étudiants de 1960 à 1974, Paris, 1975, p. 37

** Bevölkerung u. Kultur Reihe 10V Studenten u. Hochschulen : Wintersemester 1971-1972, Stuttgart u. Mainz, 1973 Kohlhammer, pp. 92-93

*** NOS Undervisningsstatistikk Universitaeter og Høgskoler, Fall 1971, Oslo, 1972, p. 129

toute l'Europe de l'Ouest. Tel est le sens du tableau 7.1, qui emploie la même technique d'exposition que l'étude de l'OCDE sur la participation à l'enseignement supérieur (63). Manifestement, chaque pays a ses propres catégories socio-professionnelles et ses propres méthodes de définition de l'appartenance à un groupe social donné. Cette analyse de l'OCDE a tenté d'établir un système international de classification des emplois, permettant d'opérer des comparaisons pertinentes entre les différents pays. Ce système employé dans l'étude sur la participation a défini cinq catégories d'emplois, à savoir: A) catégorie supérieure, B) catégorie moyenne, C) agriculteurs indépendants, D) autres travailleurs indépendants, E) catégorie inférieure, correspondant aux catégories des travailleurs de l'industrie.

Le tableau 7.1 permet également de constater à quel point le monopole de la classe supérieure en matière d'accès à l'enseignement supérieur a été graduellement remis en cause dans la dernière décennie, bien que cette classe reste de loin la plus nombreuse dans tous les systèmes d'enseignement, à l'exception de la RF d'Allemagne et de la Yougoslavie. Cette toile de fond une fois dressée, nous pouvons procéder à l'analyse pays par pays de la contribution des nouvelles structures à l'égalisation des chances.

Caractéristiques des étudiants

A. FRANCE: LES INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE TECHNOLOGIE

Dans notre examen des dimensions idéologiques de l'égalité des chances et dans la classification des institutions-cibles selon une des trois interprétations proposées, nous avons suggéré que les IUT se trouvaient au confluent des interprétations "élitiste" et "sociale", la caractéristique commune aux deux "idéologies" étant leur subordination à un système de conditions d'admission précisément définies et obligatoires (64). En d'autres termes, les institutions sont édifiées sur les inégalités inhérentes à la structure du secondaire. Elles ne jouent pas le rôle "compensatoire" en ouvrant leurs portes à des étudiants moins qualifiés, quoique le texte de la loi donne aux commissions d'admission une certaine latitude pour le faire, ainsi que nous l'avons vu. Les études réalisées en France sur les IUT ont relevé dans ceux-ci deux dimensions possibles d'amélioration de l'égalité des chances: les IUT étant des établissements à cycle court, on peut espérer qu'ils attireront spécifiquement les étudiants provenant "de groupes sociaux financièrement handicapés" (65). Et, d'autre part, ce type d'études évite un taux d'abandons élevé - celui-ci étant une caractéristique frappante des universités françaises puisqu'il atteint souvent jusqu'à 60% dans un cycle universitaire de trois ans, ce chiffre pouvant varier selon les facultés.

En ce qui concerne le premier argument, il semble bien que les IUT attirent effectivement des étudiants d'une classe sociale différente.

Le tableau 7.2 présente l'origine sociale des étudiants de l'université et des IUT pendant deux ans - 1967-1968 et 1973-1974. Ceci nous permet de voir l'évolution du corps étudiant des IUT depuis leur constitution jusqu'en 1974. Le tableau montre de surcroît la répartition de ces mêmes classes sociales au sein de la population française dans son ensemble en 1970/1971 et en 1964/1965.

Tableau n° 7.2

Origine sociale des étudiants des IUT et des universités
en France (années 1967-1968 et 1973-1974) comparée à celle
de la population française en 1970-1971

	1967/1968		Popula- tion 1964/ 1965 %	1973/1974		Popula- tion 1970/ 1971 %
	Univ. %	IUT %		Univ. %	IUT %	
Agriculteurs + ouvriers agricoles	6,6	11,9	21,2	6,4	12,8	17,4
Industriels	14,7	15,1	11,3	11,9	12,4	9,4
Professions libérales	33,2	11,8	5,0	23,6	14,7	5,2
Cadres moyens	16,6	16,5	5,7	16,3	15,1	6,3
Employés	9,0	-	6,7	9,4	9,9	7,6
Ouvriers	10,5	21,6	37,7	11,8	23,7	40,1
Personnel des services + indéterminé	9,4	23,1	13,4	9,8	11,4	14,0

Source: Ministère de l'Education nationale, Etudes et Documents n° 31, Paris, 1975, p. 56, tableau xxxiii

Dans l'ensemble, les IUT attirent presque deux fois plus d'étudiants provenant des milieux agricoles ou de la classe ouvrière que l'université. Mais ce tableau nous apprend que ces deux catégories sociales "défavorisées" restent sous-représentées dans les nouvelles structures par rapport à leur importance numérique dans la population totale. Nous voyons de même que les enfants d'industriels, ceux dont les parents exercent une profession libérale ou appartiennent aux cadres moyens sont toujours surreprésentés - dans les deux premiers cas cités cependant, cette surreprésentation est beaucoup moins flagrante qu'à l'université.

En analysant ce tableau du point de vue des tendances dans le temps, on constate avec intérêt au cours de ces six ans une légère progression de la proportion d'étudiants provenant du milieu agricole et de la classe ouvrière. D'autre part, un influx vers les IUT en provenance des professions libérales semble également devoir être enregistré.

De telles tendances prennent tout leur intérêt quand on les replace dans la perspective plus large de l'évolution des différentes classes sociales vis-à-vis de l'enseignement supérieur en France. Dans une étude récente, le Secrétariat d'Etat aux Universités indique clairement que les jeunes provenant de la classe ouvrière ou du monde agricole se sont orientés au cours de la dernière décennie vers les IUT et en particulier vers les Facultés de lettres (66). Une tendance similaire semble prévaloir parmi les enfants d'industriels. Il y a ce que l'on pourrait appeler une stratégie "dédoublée", les uns suivant les cycles courts des IUT et les autres optant pour des études para-médicales et scientifiques à l'université (67). Au cours de la dernière décennie, aucune tendance cohérente ne s'est dégagée en ce qui concerne les études suivies par les enfants des cadres moyens, qui "s'orientent pour la plupart indifféremment dans toutes les disciplines de l'université" (68).

Certes, si l'on analyse l'origine sociale des étudiants des IUT, ces "nouvelles structures" semblent être plus démocratiques que l'université traditionnelle. Mais nous n'avons là qu'un seul indicateur, que savons nous de l'origine scolaire de ceux qui entrent dans les IUT?

L'OCDE a consacré en 1973 une étude spéciale aux étudiants de cette nouvelle institution. Huit IUT avaient été retenus pour cette enquête - dont cinq implantés dans des villes universitaires; l'enquête portait sur 1 824 étudiants, 60 % en première année et 40 % en seconde. L'échantillonnage des étudiants était subdivisé selon les secteurs économiques - secondaire ou tertiaire - auxquels leurs études les préparaient (69).

Cette étude est particulièrement importante, puisqu'elle nous permet de juger si les IUT ont réalisé - et jusqu'à quel point - les espoirs que l'on plaçait en eux à leurs débuts. Il semble néanmoins que l'effort des IUT pour admettre les non-bacheliers par la "deuxième voie", c'est-à-dire par l'examen spécial, ait été plutôt discret. 90 % des entrants étaient bacheliers, seuls 4,1 % avaient passé l'examen spécial (70). En d'autres termes, les IUT en sont restés au mode d'accès traditionnel, et les commissions de sélection ne semblent pas avoir partagé les vues du législateur. Ceci ne signifie pas pour autant que les IUT aient échoué dans leur intention de rééquilibrer la structure sociale de leurs effectifs étudiants. Presque 60 % des entrants de sexe masculin étaient titulaires d'un baccalauréat de technicien; environ 50 % des jeunes filles, cependant, possédaient le bac A traditionnel. Or le baccalauréat de technicien était considéré, par le passé, comme une sorte de voie sans issue dans l'enseignement. Les candidats à cet examen étaient souvent des élèves du secondaire qui avaient été éliminés des filières menant au baccalauréat traditionnel. Quoique menant au Brevet de Technicien supérieur, il ne donnait aucun droit d'accès à l'université. A présent que le Baccalauréat de Technicien a remplacé le Brevet de Technicien, les sortants de cette filière d'études peuvent se présenter à certaines facultés de l'université, ce qui constitue une contribution non négligeable à l'égénéralisation des chances. Cela signifie en fait que des étudiants valables ne seront pas pénalisés pour avoir fait - ou plutôt pour avoir été contraints de faire - ce que l'enseignement supérieur d'hier pouvait encore juger comme un "mauvais choix".

La carrière scolaire des entrants aux IUT les divise donc en deux groupes distincts: les titulaires du baccalauréat de technicien, et les bacheliers "classiques". Cependant, le recrutement implique des différences d'une autre nature. Les premiers auront peut-être de plus grandes capacités - dans la mesure, tout au moins où les résultats à l'examen peuvent valablement indiquer les capacités - que les derniers (71). Ce n'est pas non plus vraiment une

surprise de constater que certains étudiants des classes sociales supérieures (un sur trois) ont entrepris d'autres études supérieures avant d'aboutir aux IUT. Par contre, si les IUT ont constitué une dernière chance pour bon nombre de rejetons de la classe moyenne, ils ont souvent été l'unique établissement auquel les jeunes provenant de milieux moins favorisés ont postulé.

Les IUT contribuent à l'égalisation des chances d'une autre manière: une bonne proportion de leurs étudiants proviennent de familles nombreuses. Malheureusement, nous ne disposons pas d'éléments nous permettant de faire la comparaison à cet égard avec l'université. Nous voulons cependant signaler cet aspect pour deux raisons, d'abord parce qu'il est rarement utilisé comme indicateur de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur et, d'autre part, parce qu'il semble bien constituer une "retombée" que le législateur n'avait pas envisagée. Deux tiers des étudiants en IUT proviennent de familles de trois enfants ou plus, et au moins un sur quatre se trouve en être le cadet (72). Cette caractéristique était indépendante de la classe sociale.

La marge d'action laissée par la législation aux IUT pour appliquer une stratégie effective d'égalisation est, nous l'avons remarqué, limitée. La possibilité technique d'une relation "non séquentielle" avec l'enseignement secondaire existe, mais les résultats finaux des admissions semblent confirmer que cette occasion n'a été saisie ni par les candidats, ni par les jurys d'admission. Ainsi, pour la majorité des étudiants, le passage de l'enseignement secondaire reste bien séquentiel. 95 % des entrants ont encore bien moins de 22 ans (73), ce qui laisse à penser que dans l'ensemble, les étudiants passent directement de l'école secondaire à l'IUT; l'admission non séquentielle reste pour le moment un phénomène latent, une possibilité pour l'avenir.

Ce domaine offre certainement de larges possibilités d'ouverture, dont la moindre n'est pas la création du Diplôme d'Université de Technologie (DUT), diplôme pour adulte qui peut être acquis dans le cadre de la promotion supérieure du travail. L'existence d'un tel programme, de même que les conditions spéciales réservées aux titulaires du DEUG qui leur permettent de passer le DUT en un an au lieu de deux, constituent deux bons exemples de domaines susceptibles d'évoluer à l'avenir. Mais pour le moment, aussi prometteuses que soient ces tentatives, elles ne représentent, au vu des études empiriques dont nous disposons, que des réalisations d'importance minime.

A l'origine, les IUT étaient conçus comme des instituts spécialisés de cycles courts, administrativement intégrés dans l'université. Ils n'étaient pas considérés comme un tremplin possible pour d'autres études. Et de fait, s'ils avaient été conçus ainsi, ils auraient donné jour à un modèle d'institution totalement différent, plus proche des modèles yougoslave ou norvégien "d'accès multiple". Et pourtant, il semble bien que ce soit là un rôle vers lequel ils évoluent, du moins en faveur de certains groupes d'étudiants. Il se trouve en effet que les projets d'études futures des étudiants transforment effectivement l'institution, remplissant ainsi la fonction de "force occulte" dont nous parlions au début de cette étude. Dans une très large mesure, la décision de l'étudiant d'IUT de poursuivre des études universitaires "longues" après l'obtention du DUT est fonction de son appartenance à telle ou telle classe sociale. 51,3 % des étudiants de la classe supérieure comptaient poursuivre leurs études, contre 31,6 % d'étudiants de la classe ouvrière (74).

Les IUT semblent donc évoluer vers le rôle de "correspondance" pour l'université, suivant ainsi l'exemple des Collèges d'Enseignement post-scolaire au Royaume-Uni. Le souhait exprimé par 36 % des étudiants des IUT de poursuivre un cycle d'études long a été jugé incompatible avec les objectifs primitivement assignés par les responsables de ces institutions (75). Mais dans le même ordre d'idées, personne ne peut nier que les IUT permettent d'accéder à l'enseignement supérieur, et qu'ils représentent donc une contribution à l'égalisation des chances dans l'enseignement - même si cette égalité doit effectivement se situer en dehors des critères prévus par la loi.

B. NORVEGE: LES COLLEGES REGIONAUX

A ce jour, il existe fort peu de statistiques concernant les Collèges régionaux norvégiens. L'information dont nous disposons ne nous permet donc pas de nous faire une idée précise sur leur contribution à l'égalisation des chances. En fait, la plupart de la littérature spécialisée a tendance à souligner l'aspect expérimental de ces collèges et à décrire leurs objectifs et intentions, mais ils n'entreprennent pas vraiment de dresser un bilan actuel de leurs activités. Une étude récente sur ces institutions fait état des différentes directions dans lesquelles elles peuvent pratiquer cette égalisation, mais dans l'ensemble, cette étude se fonde plus sur des impressions que sur des statistiques. L'étudiant d'un Collège régional semble un peu plus âgé, pour un même niveau d'étude, que son homologue universitaire. En général, il a souvent travaillé après avoir quitté l'école et avant d'entrer au Collège (76). Ceci s'explique en partie par le nombre considérable d'étudiants ayant fréquenté des écoles professionnelles au lieu de suivre le second cycle de l'enseignement secondaire. En 1973, environ 20 % des effectifs provenaient d'écoles de gens de mer, d'écoles techniques et autres (77). Cette situation suggère à l'évidence une proportion d'entrants indirects bien supérieure à celle, par exemple, des IUT en France. Il reste cependant extrêmement difficile d'évaluer le pourcentage d'étudiants provenant du monde du travail, si l'on se fie aux seules statistiques officielles.

Une méthode empirique serait de retenir tous les étudiants âgés de 25 ans ou plus, en supposant que tous, dans cette catégorie, ont travaillé au moins quelque temps. Sur une telle base, nous voyons que les Collèges régionaux ont vu progresser de manière rapide à la fois le pourcentage et le chiffre absolu des entrants indirects, comme l'indique le tableau 7.3.

Tableau n° 7.3

Pourcentage d'étudiants âgés de 25 ans ou + dans les
Collèges régionaux, par année

Année	1970	1971	1972	1973
% 25 +	12,1	20,6	21,9	20,0
N =	446	938	1 677	2 345

Source: NOS Undervisningsstatistikk: Fag och Yrkesskoler par année. Etudiants inscrits le 1er octobre de chaque année mentionnée.

Un autre moyen de voir en quoi ces établissements tendent à faciliter l'accès à l'enseignement post-secondaire est le nombre des étudiants entrant sans qualifications officielles de fin d'études secondaires. Il convient cependant de rappeler à ce point que les Collèges régionaux sont sélectifs. Le nombre des candidats est trois fois supérieur à celui des places disponibles (78). Le tableau 7.4 donne la proportion d'étudiants qui ont pu entrer dans les Collèges régionaux sans diplôme officiel de fin d'études secondaires.

Tableau n° 7.4

Proportion d'étudiants entrant dans les Collèges régionaux
sans diplôme officiel de fin d'études secondaires

Année	1970	1971	1972	1973
Proportion de "non-qualifiés"	4,3	16,0	18,2	17,1
N =	446	938	1 677	2 345

Source: NOS Undervisningsstatistikk: Fag och Yrkesskoler op. cit.

Ceci ne donne bien sûr aucune indication sur le chiffre total des candidats non qualifiés éconduits. Mais même sur cette base restreinte d'informations, nous pouvons avancer que les Collèges régionaux semblent être plus "libéraux" dans leur politique de sélection que les IUT français où seuls quatre pour cent des étudiants passaient l'examen d'entrée (cf. supra, p. 76). Ils semblent, d'autre part, avoir réalisé pleinement un de leurs objectifs majeurs, celui d'une relation non séquentielle avec l'enseignement secondaire, encore qu'il nous soit difficile pour l'instant de préciser jusqu'à quel point.

C. ROYAUME UNI: LES POLYTECHNICS

Du fait de la diversité des cours proposés par les Polytechnics, il n'est pas simple de trouver une méthode permettant de les comparer aux universités. Cette diversité pose aussi des problèmes d'évaluation. Il y a au moins deux façons possible d'évaluer l'évolution de ces établissements soit en comparant les caractéristiques des étudiants suivant un cycle "à diplôme" avec celles de leurs homologues de l'université, soit en examinant les rapports au sein des Polytechnics entre cours "à diplôme" et cours n'aboutissant pas à un diplôme.

En commençant par les étudiants préparant un diplôme, nous constatons deux différences entre les étudiants des Polytechnics et les autres; les étudiants des Polytechnics proviennent dans l'ensemble d'une classe sociale inférieure à celle de leurs homologues universitaires. Ils sont également en général

moins qualifiés, puisqu'ils ne possèdent pas le diplôme complet A level, normalement requis pour l'entrée à l'université. Les résultats sont donnés au tableau 7.5.

Tableau n° 7.5

Classe sociale et origine scolaire des étudiants préparant un diplôme dans les Polytechnics et à l'université

Classe sociale (% de métiers manuels)		Pourcentage ayant "d'autres qualifications" que celles normalement exigées	
Université	Polytechnics	Université	Polytechnics
27 % *	36 %**	2,1 %	26 %

Sources: * UCCA Statistical supplement to the Eleventh Report, Cheltenham, 1972

** J. Whitburn, M. Mealing, C. Cox et S. Robinson, Report on the Polytechnic Survey, Londres, 1975, Polytechnic of North London (mimeo)

Department of Education and Science, Statistics of Education, vol 2 GCE, CSE and school-leavers, 1972.

L'enquête ayant été réalisée sur la base d'une population de 9 000 étudiants inscrits dans 28 des 30 Polytechnics existant en 1971/1972, ces chiffres représentent une référence particulièrement fiable qui nous permet de juger dans quelle mesure les Polytechnics mènent une politique d'omnivalence des diplômes.

Un autre bon indicateur de l'ouverture des Polytechnics aux catégories sociales jusqu'à présent défavorisées, réside dans la nature des filières aboutissant à un diplôme. Avant la création par les Polytechnics de cours aboutissant aux diplômes du CNAAL, les étudiants pouvaient se préparer à des diplômes externes contrôlés par l'université voisine; ceci signifiait pratiquement que les conditions d'entrée étaient imposées de l'extérieur. Une importante évolution s'est entre-temps produite: à l'heure actuelle, les filières débouchant sur un diplôme sont définies de l'intérieur et contrôlées de l'extérieur, ce qui représente une possibilité de tempérer quelque peu les exigences strictes de l'université. Si l'on considère comme condition d'entrée minimale la possession de deux A levels, il est évident que les diplômes du CNAAL sont moins exigeants que les filières universitaires externes "à diplôme". 6 % des étudiants des Polytechnics suivant cette filière "extérieure" ne possédaient pas les qualifications minimales, contre 21 % des étudiants inscrits pour préparer des diplômes du CNAAL (79). Les cours de CNAAL semblent donc offrir à des étudiants ne possédant pas les qualifications "traditionnelles" la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur. Dans une large mesure, cependant, les filières

"à diplôme" des Polytechnics servent aussi à "éponger" l'excédent de demande à l'université, ce que les universités refusent d'admettre. Ce facteur apparaît très clairement dans les réponses des étudiants à la question "pourquoi avez-vous choisi les Polytechnics?", 44 % d'entre eux avouaient s'être inscrits pour préparer les diplômes du CNAAP parce que leurs diplômes scolaires A Levels étaient insuffisants pour leur assurer le passage à l'université (80).

Les quelques faits présentés montrent que les Polytechnics contribuent à l'égalisation des chances par leur politique d'admission plus libérale et leur ouverture à des candidats éconduits par l'université. Une telle approche correspond tout à fait à ce que nous avons appelé l'interprétation "logistique" de l'égalité des chances (cf. supra, chapitre 1, p. 12). Il s'agit là du principe de Robbins, que l'on a étendu du secteur universitaire au secteur non universitaire. Mais existe-t-il un mécanisme compensatoire qui donne aux étudiants "âgés" les mêmes chances d'enseignement post-secondaire?

Cette question peut être abordée de deux manières: on peut analyser soit le pourcentage d'étudiants ayant 25 ans ou plus, soit leur niveau de qualification. Le tableau 7.6 montre la proportion d'étudiants de 25 ans ou plus, selon le type d'études qu'ils ont choisi.

Tableau n° 7.6

Proportion d'étudiants des Polytechnics âgés de 25 ans ou plus dans les différentes filières d'études

Filière	Vers un diplôme (degree)	Autres fil. * à plein temps	Autres fil.** à temps partiel	Ensemble des étu- diants des Polys.
%	11	19	47	27
N =	4 122	2 003	2 910	9 035

Source: Whitburn, Mealing et al., op. cit., p. 72, tableau 43.

NB: * Les catégories ici présentées ne correspondent pas à celles des statistiques officielles: ces dernières considèrent les niveaux (à savoir avancé ou non avancé) et les modes d'études ("sandwich", études à temps partiel du jour ou du soir). En effet, la catégorie "autres filières à plein temps" regroupe les étudiants des cours "sandwich", de niveau avancé et non avancé, et les étudiants à plein temps de niveau non avancé.

** La catégorie "autres filières à temps partiel" couvre les cours du jour et les cours du soir, aux niveaux avancé et non avancé.

Nous voyons donc que la relation "non séquentielle" entre le secondaire et le supérieur est particulièrement développée dans le cas des étudiants à temps partiel, dont presque la moitié sont "âgés". Cette relation est primordiale pour la classe ouvrière, elle lui offre une seconde voie au-delà du modèle classique d'études à plein temps, comme nous pouvons le voir au tableau 7.7, qui précise l'origine sociale des étudiants pour chaque mode d'études.

Tableau n° 7.7

Origine sociale des étudiants dans les diverses filières
des Polytechnics, 1971-1972

Classe ouvrière *	Filière à diplôme	Autres fil. à plein temps	Autres fil. à temps partiel	Ensemble des étu- diants des Polys.
%	36	35	49	40
N=	4 122	2 003	2 910	9 035

Source: Whitburn, Mealing et al. op cit., p. 72.

* cf. tableau 7.6 NB.

Mais c'est ici que nous revenons à l'évolution des Polytechnics. Car s'ils sont moins fermés que l'Université et s'ils ont ouvert à un plus grand nombre d'étudiants de la classe ouvrière des filières aboutissant à un diplôme, on peut cependant dire que cette évolution s'est faite aux dépens des cours à temps partiel et des cours du soir. Dans un rapport récent sur les Polytechnics, Pratt et Burgess fondent cet argument sur une interprétation particulière de leur objectif initial. Selon eux, "l'un des objectifs sociaux implicites des Polytechnics était l'établissement d'une filière pour les travailleurs ou pour les étudiants issus de la classe ouvrière." (81). D'autre part, les Polytechnics devaient être l'expression d'une "communauté intégrée" de niveaux et de filières d'études très divers. La théorie de Pratt et Burgess reposait sur une étude des changements survenus à partir de 1965 au niveau des méthodes d'étude dans les établissements qui devaient recevoir, en 1969, le titre de Polytechnics. L'étude portait jusqu'en 1969-1970; depuis lors, d'autres informations ont été publiées, qui nous ont permis d'étendre la portée de cette étude à 1972-1973, dernière année pour laquelle des statistiques ont été rendues publiques.

Le tableau 7.8 montre la répartition des différentes filières des étudiants avancés seulement dans une série d'établissements de 1965 à 1972.

Tableau no 7.8

Distribution des étudiants dans les différentes filières
des Polytechnics entre 1965 et 1972 (étudiants avancés seulement) (%)

Année	1er degré univ.	diplôme CNAAC	diplôme sup. univ.	diplôme CNAAC	Post- univ.* recherche	HND (1)	HNC (2)	Art	Etudes profes.	Autres	Total N=
1965/1966	14,0	4,9	0,7	-	2,6	6,0	29,1	4,4	30,5	6,5	76 920*
1966/1967	13,0	6,9	0,4	0,04	3,4	6,9	23,5	5,3	34,0	8,3	95 066*
1967/1968	12,6	9,4	0,6	0,07	3,5	7,6	21,2	5,0	32,7	7,4	100 813*
1968/1969	11,2	13,0	0,6	0,13	4,2	8,6	14,8	3,6	31,2	12,6	101 994*
1969/1970	9,7	20,0	0,3	0,32	4,8	10,6	12,4	3,8	28,7	9,4	91 080*
1970/1971	9,6	22,1	0,5	0,42	4,4	10,1	11,7	3,8	27,5	9,9	111 283
1971/1972	7,9	26,0	0,40	0,65	4,6	9,4	10,9	4,0	26,3	9,8	114 147

Sources : Pratt et Burgess, The Polytechnics a Report, op. cit., p. 76

* DES Statistics of Education, vol. 3, Further Education, HMSO, par année

Note : lues horizontalement, les colonnes donnent un total de cent

(1) HND = Higher National Diploma

(2) HNC = Higher National Certificate

Nous pouvons formuler quatre remarques à partir de ce tableau. Nous constatons d'abord une baisse constante du nombre des Polytechnics inscrits dans des filières "externes" universitaires, baisse qui reflète l'autonomie croissante des Polytechnics. Deuxièmement, la proportion des étudiants aux diplômes du CNAAC augmente, ce qui traduit le même fait. Nous remarquons ensuite la chute brutale de la proportion d'inscrits aux cours menant au Higher National Certificate, qui passe de un sur trois en 1965-1966 à un sur dix à peine en 1971-1972. Enfin, dans le même ordre d'idées, le taux d'étudiants avancés suivant des filières de formation professionnelle a régressé. Cette évolution, que Pratt et Burgess ont qualifiée de "glissement vers les études supérieures", entraîne précisément le recul des types d'études les plus attractifs aux yeux de la classe ouvrière et des étudiants "âgés".

Un autre moyen d'interpréter ce tableau fort complexe consiste à opérer une ventilation entre les deux catégories de niveaux "universitaire" et "post-universitaire", d'une part, et "pré-universitaire", d'autre part. Pour obtenir la première, nous additionnons dans le sens horizontal les chiffres des cinq premières colonnes du tableau 7.8 jusqu'au niveau "post-universitaire et recherche" compris, le reste constituant la seconde catégorie. Les résultats sont portés au tableau 7.9.

Tableau n° 7.9

Pourcentage d'étudiants préparant ou ayant un diplôme universitaire, et
pourcentage d'étudiants préparant un diplôme
non reconnu comme de valeur universitaire

Année	Niveau universi- ou post-universitaire	Niveau non universitaire	N=
1965/1966	22	78	76 920
1968/1969	29	71	101 994
1969/1970	35	65	91 080
1970/1971	37	63	111 283
1971/1972	40	60	114 147

Source: même que pour le tableau précédent.

Ce tableau donne à penser que l'évolution initiale des Polytechnics décelée par Pratt et Burgess, s'est poursuivie, et que les "nouvelles structures" tendent de plus en plus vers des priorités d'études comparables à celles de l'université. C'est pourquoi, malgré l'indéniable progrès réalisé par les Polytechnics dans le sens de l'égalité des chances par rapport à l'université,

nous devons enregistrer une évolution de ceux-ci vers un modèle à forte prédominance de filières "à diplôme", selon une sorte de "mimétisme institutionnel". Le même phénomène semble se reproduire en ce qui concerne la proportion des cours à plein temps et à temps partiel. Le tableau 7.10 montre comment les Polytechnics acquièrent un "statut universitaire" en éliminant leurs étudiants à temps partiel. Ce tableau indique la situation pour l'ensemble des étudiants et non pour les seuls étudiants avancés, comme dans les deux tableaux précédents.

Tableau n° 7.10

Pourcentages respectifs des étudiants à plein temps et à temps partiel (effectifs totaux) dans les Polytechnics pour chaque année universitaire (au 1er novembre)

Année universitaire (1er novembre)	Plein temps %	Temps partiel %	Effectifs globaux N=
1965 (*)	27	73	169 741
1966 (*)	30	70	175 580
1967 (*)	34	66	171 698
1969	42	58	41 076
1970	41	59	144 068
1971	46	54	162 852
1972	49	51	159 292
1973 (**)	50	50	153 319

Sources: Pratt et Burgess, op. cit., p. 72, tableau X.

(*) DES Statistics of Education, vol. 3, Further Education, HMSO, par année.

(**) Rapport de la Commission des Directeurs de Polytechnics cité dans: Times Higher Educational Supplement, 15 mars 1974, p. 18.

Si nous considérons que la proportion d'étudiants issus de la classe ouvrière et d'étudiants "âgés" est la plus forte dans les cours à temps partiel, le décalage actuellement existant entre les cours à plein temps et à temps partiel semble corroborer l'interprétation proposée par Pratt et Burgess.

Et alors que l'on peut espérer que les Polytechnics s'acheminent, du point de vue qualitatif, vers une égalisation des chances dans l'enseignement au profit des catégories défavorisées, ils semblent emprunter, sur un plan quantitatif, la voie exactement inverse.

Mieux que toute autre, cette tendance confirme les deux hypothèses suivantes: dans un premier temps, les nouvelles structures peuvent démocratiser l'enseignement, mais ceci ne préjuge pas du futur; ces structures, quelle que soit leur définition, sont soumises au libre jeu de leurs tensions internes, qui peuvent souvent leur faire perdre de vue leur "objectif". Cela a également été le cas des IUT en France, comme nous l'avons vu. La deuxième hypothèse sert uniquement à renforcer la première: nous ne pouvons nous limiter à des études ponctuelles si nous voulons analyser l'effet des facteurs institutionnels sur l'égalité des chances. Une année peut justifier l'autosatisfaction, la suivante ne doit pas voir les nouvelles structures se reposer sur leurs lauriers. Il faut plutôt que les pouvoirs publics observent une surveillance assidue, afin d'encourager ces institutions à garder leur cap, et d'aider celles qui ont, par hasard et en toute bonne foi, "dérailé".

D. ROYAUME UNI: L'OPEN UNIVERSITY

Nous avons jusqu'à présent examiné l'amélioration apportée par chaque établissement-cible aux conditions d'admission, ainsi que les caractéristiques de leurs étudiants comparées à celles des étudiants de l'université. Cependant, l'égalité des chances signifie peu de choses, si l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur s'accompagne d'un taux d'abandons plus élevé. En fait, une telle évolution ne fait que consacrer l'égalité du droit à l'échec. Mais de telles circonstances sont-elles ou non compatibles avec l'égalité - ou le type d'égalité - conçu par le législateur, les pouvoirs publics ou les pédagogues? C'est une autre question et le problème ne s'en pose pas moins avec une brûlante acuité.

Dans ce contexte l'Open University joue un rôle fondamental, qui peut se définir sur deux plans. Elle représente tout d'abord la possibilité d'accès libre pour toutes les couches de la société, elle permet par conséquent pour la première fois de supprimer le terme d'"abandon" en cours d'études avec tout le sens péjoratif qui s'y rattache, en lui substituant le concept d'"arrêt volontaire" en attendant une "reprise ultérieure des études". Et deuxièmement, l'Open University représente un modèle axé sur l'interprétation "personnalisée" de l'égalité, mais qui contient également, à des degrés divers, des éléments des deux autres idéologies. Elle constitue en un mot l'expression la plus complète d'un modèle "pluraliste" de l'enseignement supérieur, évitant l'écueil de la structure monolithique imposée par l'université. Ces remarques prennent tout leur sens si nous nous rappelons le phénomène de "mimétisme institutionnel" des Polytechnics, qui semble freiner, au niveau quantitatif sinon qualitatif, l'égalisation des chances dans les filières à cycle court.

Par l'innovation structurelle qu'elle concrétise et par les réponses qu'elle apporte aux problèmes généraux de l'égalisation des chances dans l'enseignement supérieur, l'Open University représente un véritable pari sur l'avenir. C'est pour cette raison que nous n'hésitons pas à en donner ici une analyse plus détaillée que celle des autres établissements.

Nous disposons pour l'Open University d'une information bien plus ample et détaillée sur l'origine scolaire de ses étudiants que pour les Polytechnics, lesquels nous renseignent davantage sur l'administration et les programmes que sur la progression pas à pas de l'étudiant dans ses études. Le tableau 7.11 donne la proportion d'étudiants provisoirement inscrits et ne possédant pas les "qualifications minimales d'entrée à l'université", à savoir 2 A levels ou davantage; il indique également le type de qualifications dont ces étudiants pouvaient se prévaloir, pour les années 1971 à 1975.

Tableau n° 7.11

Origine scolaire des étudiants provisoirement inscrits, par année

Qualifications scolaires	1971 %	1972 %	1973 %	1974 %	1975 %
Aucune	6,8	8,6	9,1	8,5	11,2
CSE/RSA (1)	1,8	3,8	3,8	2,9	3,6
de 1 à 4 <u>O-levels</u> (2)	5,9	7,6	8,1	8,0	10,2
+ de 5 <u>O-levels</u>	10,8	12,8	12,3	10,8	12,9
1 <u>A-level</u> (3)	3,5	4,2	4,1	4,3	4,7
Total des non-qualifiés	28,8	37,0	37,4	34,5	42,6
Total des qualifiés	71,2	63,0	62,6	65,5	57,4
N=	24 220	20 501	16 895	14 976	19 823

Source: Naomi McIntosh et Alan Woodley Excellence, equality and the Open University, document présenté au cours de la troisième conférence internationale sur l'enseignement supérieur, Lancaster, 1975, p. 7 (xerox).

- (1) Certificate of Secondary Education/Royal Society of Arts
- (2) Ordinary Level
- (3) Advanced Level

Ce tableau rend fidèlement compte du rôle compensatoire de l'Open University, laquelle admet des candidats sans aucune qualification. En 1975, par exemple, un étudiant sur dix parmi les "inscrits provisoires" ne possédait aucun diplôme officiel. Les Polytechnics ayant été analysés selon une autre méthode,

nous ne pouvons directement comparer leurs étudiants possédant, selon notre tableau, d'"autres qualifications" avec leurs homologues de l'Open University. Cependant, même s'il est probable que les étudiants inscrits aux Polytechnics dans des filières "à diplôme" possèdent des qualifications de même niveau que certains des étudiants "non qualifiés" de l'Open University, il n'en reste pas moins que l'"éventail des capacités", dont témoigne la possession (ou l'absence) de certains diplômes, est plus large à l'Open University que dans les Polytechnics. Certes, si nous pouvions comparer l'origine scolaire des étudiants "diplômables" des Polytechnics avec celle des étudiants de l'Open University, nous constaterions sans doute une sous-évaluation du côté de l'Open University, due au fait que nombreux sont ses étudiants qui ont fréquenté, après le secondaire et avant leur inscription à un cours débouchant sur un diplôme, des établissements post-scolaires où ils ont obtenu des qualifications supplémentaires.

Une étude plus récente, qui porte sur la promotion 1971 de l'Open University, nous semble particulièrement importante ici. En examinant le type d'établissement scolaire que les étudiants de l'Open University ont fréquenté le plus longtemps, on a pu constater que plus de la moitié (58 %) des étudiants ont suivi les cours d'établissements classiques sélectifs (grammar school). Même parmi les travailleurs manuels, la proportion d'anciens élèves des grammar schools atteignait 46 % (82). Selon les auteurs de l'étude, "la proportion de désavantagés à la base, c'est-à-dire de jeunes n'ayant pas eu la possibilité d'étudier dans une grammar school ou dans un établissement équivalent, ne représente qu'une minorité d'un tiers environ". (83). Ceci nous rappelle que le désir de poursuivre des études supérieures dépend - c'est là un phénomène fréquemment observé - de l'expérience acquise à l'école secondaire ou, pour reprendre le proverbe: "on ne prête qu'aux riches". Il est un autre élément tout aussi déterminant dans le choix d'une première inscription à l'Open University: la situation d'emploi de l'étudiant(e). Une étude sur les facteurs dissuadant la candidature de personnes, de prime abord intéressées par l'Open University, a mis en évidence 5 facteurs principaux: ce sont les problèmes que pose la participation aux cours d'été obligatoires, les frais, la charge de travail et l'organisation des cours et la conscience de l'utilité de telles études. "Ceci", selon l'analyse, contribuera à faire de l'Open University une institution moins ouverte aux femmes, aux ouvriers, aux personnes d'un certain âge et à ceux qui ont quitté l'école très jeunes" (84).

C'est pourquoi l'égénéralisation des chances dans l'enseignement dépend de facteurs qui ont été définis par l'Institut d'Education dans une autre étude à propos des politiques de congé-éducation dans certains pays européens, à savoir les conditions actuelles de vie professionnelle de l'étudiant (85).

Une question primordiale se pose alors: quelles sont les barrières communément perçues à l'inscription à l'Open University? Comment diffèrent-elles selon la classe sociale du candidat? Que nous apprennent-elles sur l'égénéralisation effective des chances dans l'enseignement? Le tableau 7.12 présente quelques-unes des raisons pour ne pas se porter candidat à l'Open University, telles que les conçoivent trois groupes spécifiques et selon l'âge auquel le travailleur a terminé sa scolarité.

Tableau n° 7.12

Raisons invoquées pour ne pas demander son admission à l'Open University, ventilées selon la profession et l'âge de fin de scolarité, promotion 1975

Raisons de non-candidature	Emploi			Age de fin de scolarité	
	Femmes au foyer	Enseignement	Travailleurs man.	-15 ans	+21 ans
Pas de cours correspondant à la branche choisie	15	15	22	18	19
Impossibilité de se spécialiser	11	14	12	11	15
Crainte d'une non-reconnaissance éventuelle du diplôme	3	5	8	4	7
Impossibilité de suivre les cours d'été	46	12	31	39	17
Investissement financier trop lourd	36	14	25	31	16
Cours trop difficiles	9	1	10	14	1
Difficulté de suivre les cours de l' <u>Open University</u> dues à la nature de l'emploi	2	5	26	16	7
N'améliore pas les perspectives d'emploi	3	3	8	7	6
Enfants à élever	52	9	4	15	13
Manque de temps disponible pour étudier	28	31	30	29	29

Source: McIntosh et Woodley, Excellence and equality, op. cit., p. 11, tableau 6.

Si nous reprenons les trois principaux obstacles ressentis par chaque catégorie professionnelle, nous constatons d'abord que les femmes au foyer ne peuvent étudier à cause des enfants, parce qu'elles ne peuvent suivre les cours d'été et qu'elles ne peuvent assurer les frais d'inscription. Quant à ceux qui exercent un emploi dans l'enseignement, ils en sont empêchés essentiellement faute de temps, faute de cours correspondant à leurs intérêts, et en troisième position ex-aequo par l'impossibilité de se spécialiser et par le coût des cours. Pour les travailleurs manuels, les obstacles principaux sont l'impossibilité de suivre les cours d'été, le manque de temps pour étudier et les obstacles inhérents à l'emploi qu'ils occupent.

Ce tableau indique brièvement qu'une institution de type "personnalisée" se heurte immédiatement, une fois renversées les barrières structurelles et académiques qui ferment l'entrée de l'enseignement supérieur, à d'autres barrières fondamentales dépendantes de la structure même de la société, et qui sont la forêt cachée par l'arbre de l'enseignement. Ce faisant, elle pose la question de la nature profonde de l'égalité des chances, et dénonce également le caractère sommaire des hypothèses à la base des anciennes définitions de celle-ci.

Jusqu'ici, nous avons examiné l'origine scolaire et certaines des raisons qui incitent à ne pas s'inscrire à l'Open University. Nous pouvons à présent analyser un autre élément d'égalité des chances, à savoir la structure des flux d'étudiants à travers l'institution. En suivant le cursus universitaire des étudiants, de l'inscription à l'attribution du diplôme, nous pouvons voir à quel moment certains groupes échouent. Les personnes des deux sexes, exerçant un travail manuel, employées dans un bureau, dans les secteurs commerciaux ou les services, ainsi que les sans-travail, étaient moins disposés à se porter candidats. Et comme l'a noté un récent rapport présenté par l'OU, les programmes d'ouverture de l'enseignement supérieur aux catégories sous-représentées rencontrent leurs difficultés principales dans la phase précédant l'inscription. "La période allant du moment où l'on entend pour la première fois parler de l'OU jusqu'à celui où l'on accepte effectivement de s'y inscrire comporte un certain nombre de phases, qui impliquent des barrières défavorisant certaines catégories de personnes, dont beaucoup ont déjà été privées autrefois d'une formation scolaire" (86).

Afin de devenir étudiant à l'OU, le candidat commence par s'inscrire, à titre provisoire pour un an, à un cours de base. Les trois premiers mois constituent une phase probatoire; si le candidat poursuit alors les études entreprises, il acquitte les droits d'inscription définitive et jouit désormais du statut d'étudiant à l'OU, qu'il peut quitter ou rejoindre à sa guise. Environ 75 % des étudiants inscrits à titre provisoire décident de confirmer leur inscription, et parmi ceux-ci 80 % franchissent le cap de la première année. Le tableau 7.13 montre la proportion d'inscrits définitivement à une date et poursuivant leurs études les années suivantes.

Tableau n° 7.13

Proportion d'étudiants inscrits à titre définitif une année
donnée et poursuivant leurs études les années suivantes

	Année d'inscription		
	1971	1972	1973
N=	19 581	15 716	12 680
% de réinscription 1971	100		
les années suivantes :			
1972	83	100	
1973	68	79	100
1974	54	67	81
1975	41	53	69

Source: McIntosh et Woodley op. cit., p. 21

Cependant, ce tableau d'ensemble ne permet pas de distinguer des nuances significatives dans le schéma des flux d'étudiants possédant des A levels ou des titres équivalents, et des étudiants non qualifiés. Les "non-qualifiés" étaient légèrement moins nombreux à s'inscrire définitivement que les "qualifiés" et qui plus est, ces candidats avaient moins de chances de réussir, les différences les plus frappantes se situant en mathématiques et en sciences sociales (87). Et finalement, les travailleurs manuels avaient moins de chances de succès dans la discipline où ils s'inscrivaient. Si l'on établit le pourcentage de réussite par rapport aux inscriptions confirmées, 75,6 % des étudiants non manuels parvenaient à la réussite contre 54,9 % dans les métiers manuels (88).

Si nous cherchons à définir l'évolution dans le temps, nous pouvons dire que ce rapport entre les résultats des "qualifiés" et des "non-qualifiés", ainsi qu'entre les résultats des étudiants "non manuels" par rapport aux "manuels" s'accroît de plus en plus. La comparaison des résultats des quatre groupes pendant 4 ans (de 1971 à 1975) permet de dire que l'OU parvient à attirer davantage d'étudiants-ouvriers et d'étudiants sans qualifications académiques suffisantes, mais que ceux-ci obtiennent de moins bons résultats au cours de la première année. Enfin, plus l'éventail des groupes sociaux représentés à l'OU est large, plus le pourcentage d'échecs et d'abandons à la fin de la première année est élevé, phénomène qui n'est pas sans rappeler ce qui se passe avec la politique de la "porte ouverte" pratiquée dans les universités suédoises en faveur des étudiants de plus de 25 ans.

Une dernière question se pose: du point de vue de leur origine sociale, quelle comparaison peut-on établir entre les étudiants de l'université classique et ceux de l'OU? La méthode d'analyse communément pratiquée pour les statistiques universitaires britanniques dans ce domaine tient compte de la profession des parents. Mais les étudiants de l'OU ne sont pas à la charge de leur famille; aussi indiquons-nous à la fois la situation professionnelle de l'étudiant et celle de ses parents. Malgré l'explosion du nombre d'entrants à l'université traditionnelle dans l'après-guerre, la structure sociale des effectifs universitaires n'a pratiquement pas évolué. En 1929 par exemple, 27 % des étudiants britanniques étaient issus de familles ouvrières; 42 ans plus tard, en 1971, ce chiffre était passé à 29 %, et encore cette mince progression est-elle sujette à caution, puisque le Conseil central des admissions universitaires (UCCA) a entre-temps changé sa méthode de recensement (89).

Tableau n° 7.14

Situation professionnelle des étudiants de l'OU, de leurs parents et de la population active masculine âgée de 45 à 59 ans en Grande-Bretagne (en %)

	Etudiants de l'OU		Profession des parents 1972	Etudiants de l'université	Recensement 1966
	1971	1973			
Administrateurs et chefs d'entreprise	6	5	6	14	6
Scientifiques, professions libérales, enseignement	76	69	14	30	8
Travaux de routine non manuels	14	18	28	27	22
Travaux manuels	5	8	52	29	64

Source: Naomi McIntosh et Judith A. Calder, A Degree of Difference, op. cit., p. 138, tableau 2.

Si nous nous servons du critère normal d'estimation de la situation professionnelle des étudiants (c'est-à-dire la profession de leur père), nous constatons que plus de la moitié des étudiants de l'OU sont issus de la classe ouvrière et que plus de 28 % sont des employés de bureau (travaux de routine non manuels). Il y a là une amélioration frappante de la situation par rapport aux universités "classiques". Et si l'on compare la répartition des étudiants d'origine ouvrière à l'OU avec les chiffres du recensement de 1966, on voit cette catégorie, hier encore largement sous-représentée, se rapprocher

beaucoup de la distribution socio-professionnelle nationale pour le groupe d'âge concerné. Finalement, l'OU attire en grand nombre des étudiants provenant de catégories sociales qui connaissent la mobilité professionnelle. Un tour d'horizon sur la situation professionnelle actuelle des promotions 1971 et 1973 révèle cependant une progression des emplois spécifiquement ouvriers de 5 à 8 % en deux ans. On constate aussi une progression du nombre d'étudiants exerçant un emploi de routine dans les services.

En résumé, l'Open University contribue à l'égalisation des chances de deux manières: elle offre une deuxième chance d'obtenir un diplôme aux adultes qui n'ont pas poursuivi d'études supérieures, pour une raison quelconque, et elle offre une voie d'accès à l'université à ceux qui ne pouvaient y accéder, par manque des qualifications requises. Si la première action d'égalisation peut être plus ou moins ramenée à l'interprétation de M. Robbins de la disponibilité des talents, la deuxième élargit ce principe. La disponibilité des talents est moins définie par référence à différents critères institutionnels que par la motivation personnelle, l'ambition et le désir d'améliorer ses connaissances. Mais en passant de l'interprétation "sociale" à l'interprétation "personnalisée" de l'égalité des chances, l'OU met en évidence quelques-uns des obstacles les plus flagrants, inhérents aux différentes situations professionnelles. La majorité des étudiants de l'OU peuvent progresser vers le haut de l'échelle socio-professionnelle, leur mobilité est assurée par leurs qualifications antérieures, acquises à l'école ou après leur scolarité. Dans cette mesure, l'OU semble devoir encore atteindre des groupes sociaux (pour la plupart dans la classe ouvrière) qui ont le plus grand besoin d'un enseignement compensatoire, lequel est cependant le plus difficile à mettre en oeuvre. "D'une certaine manière, l'OU semble être restée en deçà des objectifs qu'elle s'était fixés" (extrait d'un article récent) (90).

L'Open University a été le révélateur d'un conflit fondamental inscrit dans le concept d'enseignement "compensatoire". Il est important d'expliquer ce conflit, puisque cet "enseignement compensatoire" est au coeur de l'interprétation "personnalisée" de l'égalité des chances dans l'enseignement. Nous trouvons, d'une part, la conviction que des stratégies compensatoires devraient contribuer à éliminer les obstacles traditionnels à l'accès à l'enseignement supérieur, qui empêchent les groupes défavorisés d'exprimer une "demande active" de poursuite de leurs études. L'OU semble à cet égard dans la bonne voie. D'autre part, une interprétation plus radicale de "l'enseignement compensatoire" implique le devoir d'amener à revendiquer l'accès à l'enseignement supérieur, des groupes sociaux qui ne l'auraient pas encore fait. Bref, il s'agit d'encourager activement une demande jusqu'ici passive ou même de lutter, chez certains groupes, contre une absence parfois totale de volonté de reprendre des études. Le premier type d'action semble bénéficier aux individus socialement mobiles, le deuxième exige ce que nous ne pouvons désigner que par l'expression "mobilisation sociale", afin de dépasser les facteurs, - tels que l'environnement public -, qui engendrent des bas niveaux de connaissance et de succès de certains groupes sociaux. Sans cette seconde stratégie, les bénéfices du libre accès pourraient bien dépendre davantage des connaissances et des attitudes vis-à-vis de l'enseignement en général, attitudes qui sont créées par l'école secondaire, la famille et l'atelier.

E. YOUGOSLAVIE: LES VISE SKOLE

Alors que les autres nouvelles structures se sont développées, les Vise Skole ont perdu, sur un plan quantitatif, en importance dans l'enseignement supérieur yougoslave. Jusqu'en 1967-1968, le pourcentage des effectifs globaux de l'enseignement supérieur qu'elles regroupaient a connu une progression constante, atteignant le chiffre de 39 % de tous les étudiants. Mais depuis, les étudiants semblent s'être dirigés de nouveau vers l'université. C'est pourquoi les Vise Skole ne comptaient plus, en 1973-1974, que 30,3 % des effectifs globaux. Le tableau 6.2 donne l'évolution de ce pourcentage de 1965-1966 à 1973-1974.

Dans leur conception initiale, les Vise Skole se distinguaient nettement aussi bien du modèle binaire des Polytechnics que du modèle "spécialisé" des IUT. Elles représentaient, au moins à leurs débuts, un modèle d'enseignement post-secondaire à voies d'accès multiples. Plus récemment, au début des années '70, elles ont dû revenir en partie sur leurs pas, devenant une institution semi-spécialisée qui comporte certains caractéristiques des IUT, et des Polytechnics. En effet, des conditions plus dures de passage des Vise Skole à l'université a eu pour effet de détourner, au moins partiellement, le projet initial de ses intentions.

Nous avons déjà vu que les objectifs principaux des Vise Skole étaient de deux sortes: tout d'abord, la formation de personnels techniques d'un type nouveau, afin de répondre aux besoins d'une économie en pleine croissance et, en second lieu, la constitution d'un cycle d'enseignement étalé sur deux ans et conduisant indifféremment au monde du travail ou à l'université. Les Vise Skole entendaient d'autre part offrir aux travailleurs une chance d'accéder à l'enseignement supérieur. Une des difficultés principales de ce genre d'établissement à cycle court réside dans la nature des emplois auxquels il donne accès. En fait, l'objectif avoué des Vise Skole est de former les cadres et le personnel moyen de l'industrie, du commerce et de l'administration; elles courent donc le risque de voir ce genre de fonction influencer sur leur prestige, avec toutes les conséquences que cela implique: tout d'abord, l'apparente démocratisation de l'enseignement supérieur par l'ouverture aux catégories jusqu'ici désavantagées constitue en fait une forme larvée de différenciation; d'autre part, cette institution, qui projetait d'offrir des cycles courts et en fin de compte l'accès à des cycles longs, s'est trouvée dans les faits assimilée à une filière de cycles courts uniquement, ce qui l'a fait régresser à une stratégie de type binaire, où les deux secteurs sont séparés par une frontière assez rigide. En résumé, le type de relation ainsi développée reproduit dans l'enseignement supérieur le phénomène, bien connu dans le secondaire, de la "parité d'estime" entre établissements "classiques" et établissements "techniques et professionnels". Au fond, la question fondamentale que pose ce type d'institution "à accès multiple" est la suivante: dans quelle mesure la mission de couverture des besoins en main-d'oeuvre est-elle conciliable avec l'égalisation des chances dans l'enseignement?

Une des idées-force des Vise Skole a été la conviction que des cycles courts de formation professionnelle auraient plus d'attrait aux yeux des étudiants issus de la classe ouvrière, ainsi que des travailleurs. Il semble bien qu'il en soit ainsi. Le tableau 7.15 montre la répartition des différentes classes sociales dans les divers établissements yougoslaves d'enseignement supérieur (études à plein temps).

Tableau n° 7.15

Répartition des différentes classes sociales dans les divers établissements yougoslaves d'enseignement supérieur (plein temps)

	N=	Univer- sités %	Vise Skole %	Collèges %	Académie d'Art %
Cadres supérieurs	32 041	83	13,1	1,8	2,1
Armée, Police	11 404	82	15,5	1,4	1,1
Employés	22 258	78,5	17,6	2,8	1,2
Autres professions + Inactifs	12 200	75,9	20,7	0,6	1,9
Commerce	5 264	75,1	21,8	2,4	0,7
Personnel des Services publics	1 644	69,8	27,3	1,4	1,4
Ouvriers	21 018	69,4	26,8	3,0	0,8
Personnel des transports	4 279	67,8	29,0	2,7	0,5
Agriculteurs	18 686	63,5	34,5	1,7	0,3
Pas de réponse	2 738	76,7	20,7	0,6	1,9

Source: Philippe Cibois et Janina Markiewicz Lagneau, Bilan de l'Enseignement supérieur court, Paris, 1974, OCDE, p. 13, tableau 1.2.

Les Vise Skole attirent plus spécialement des étudiants provenant de la classe ouvrière et paysanne, alors que l'université semble recevoir les enfants des cadres supérieurs, ainsi que des personnes employées dans la police et dans l'armée. Si l'on s'en tient à ces critères de besoins en main-d'oeuvre, les Vise Skole se conforment effectivement à leur projet initial. Les branches d'étude qui se sont bien développées sont celles où l'on pouvait constater une forte demande, tels les départements d'études techniques et des sciences appliquées (91). De plus, l'organisation de cours à temps partiel pour adultes est virtuellement devenue le signe distinctif de ces établissements, auxquels l'université délègue une bonne partie de son rôle en la matière. Le tableau 7.16 illustre brièvement cette caractéristique.

Tableau n° 7.16

Pourcentage d'étudiants à temps partiel par rapport aux étudiants
à plein temps par type d'établissement et par année

	Universités %	Vise Skole %
1961/1962	27,4	56,3
1963/1964	23,0	53,5
1965/1966	21,0	54,1
1967/1968	17,8	52,2
1969/1970	17,1	50,3

Source: D. Furth (ed) Short Cycle Higher Education op. cit., p. 166.

Les Vise Skole sont comparables aux Polytechnics, en ce sens qu'elles offrent une seconde chance d'enseignement avec les cours à temps partiel; mais à l'inverse de ceux-ci, elles ne semblent pas avoir souffert de l'attraction exercée par les universités, c'est-à-dire, comme nous l'avons observé plus haut, de la perte de nombreux étudiants à temps partiel. On réalise l'importance des cours à temps partiel en étudiant la répartition des différentes classes d'âges dans les cours à temps partiel et dans les cours à plein temps des Vise Skole. Une enquête récente (1974) portant sur un échantillon d'étudiants des Vise Skole de la République de Croatie montre que bien que 5 % des étudiants à plein temps avaient 25 ans et plus, 53,0 % de ceux à temps partiel étaient dans ce groupe d'âge (92). Une seconde chance d'accès à l'enseignement semble donc bien être offerte, mais pas sous la forme d'un enseignement compensatoire au sens où l'entend l'Open University: car pour être admis aux Vise Skole les étudiants doivent avoir un diplôme officiel de fin d'études secondaires.

L'écart entre les Vise Skole et l'université apparaît fort bien à l'examen de l'origine scolaire et des titres de leurs étudiants respectifs. La majorité des étudiants des Vise Skole (2/3) provient des écoles techniques, le reste des lycées et des collèges classiques. D'autre part, les qualifications varient considérablement selon les sexes. Les jeunes filles qui s'inscrivent à des cours à plein temps sont en général hautement qualifiées, alors que les jeunes gens sont titulaires de certificats de fin d'études secondaires qui trahissent un niveau médiocre (93). Un autre point cependant nous semble plus important: le fait que dans 9 cas sur 10, l'étudiant à temps plein aux Vise Skole a posé une candidature unique: seuls 9 % se sont portés également candidats à l'université (94). Ce comportement trahit un profond écart structurel entre les deux types d'établissement, écart accentué par le peu d'enthousiasme dont a fait montre l'université pour établir un cycle de base

de deux ans. Pour cette raison, il est difficile de comparer ces deux types d'établissement, aux niveaux d'études si différents.

Quoi qu'il en soit, les Vise Skole représentent malgré tout une contribution certaine à l'égalité des chances, mais en diversifiant son action selon le statut social de chacun. Aux étudiants d'origine relativement modeste, elles permettent de franchir la première étape du cursus universitaire en leur assurant une formation professionnelle qu'ils peuvent faire valoir sur le marché du travail, et la possibilité de s'engager par la suite dans un cycle long. Pour ceux des classes plus aisées, les Vise Skole remplissent un peu la fonction de filet de sécurité, de palliatif à leurs performances souvent médiocres dans l'enseignement secondaire, et leur offrent également une seconde voie d'accès à des cycles longs, une fois le cycle de deux ans achevé (95). Les Vise Skole permettent aux premiers de s'adapter à l'enseignement supérieur dans un cadre pédagogique assez proche de l'enseignement secondaire. Elles évitent aux seconds un taux élevé d'abandons et de déperdition (96).

Les Collèges post-secondaires de deux ans sont censés assurer un relais entre le secondaire et le supérieur (cycles longs); en réalité, ils semblent ne remplir cette fonction qu'en faveur des entrants les plus jeunes et encore, parmi ceux-ci, des candidats de sexe masculin issus de la classe supérieure (97). En fait, sur dix inscrits à plein temps quatre souhaitent poursuivre leurs études, après les Vise Skole, à plein temps ou à temps partiel, mais une différence de fonction apparaît clairement selon l'âge du candidat ou de la candidate: plus il ou elle est jeune plus il ou elle saisira l'opportunité de suivre un cycle d'étude lui permettant d'accéder à l'Université. Les Vise Skole, cependant, permettent aux candidats plus âgés de se "recycler", d'élargir leurs compétences et de gravir les échelons de la hiérarchie professionnelle (98).

Dans le cadre strict des objectifs généraux qui leur étaient assignés (couverture des besoins en main-d'oeuvre), les Vise Skole se sont bien comportées. Il ne fait cependant aucun doute qu'elles ne sont pas totalement maîtresses de leur propre destinée, que leur sort dépend aussi bien de leur statut législatif que des évolutions en cours dans d'autres grands secteurs de l'enseignement. Le fait, par exemple, que les universités ne soient plus disposées à accepter les deux années d'études des Vise Skole comme passeport pour l'accès aux études universitaires, à moins que ce cycle n'inclue certains éléments jugés indispensables, a considérablement transformé les rapports entre ces deux types d'institution. Cette attitude illustre, au fond, un trait fondamental de tout système d'enseignement en cours de mutation, à savoir le fantastique pouvoir d'inertie des établissements hiérarchiquement et historiquement - au "sommet" de la pyramide de l'éducation.

Nous regrettons de ne pas disposer d'informations spécifiques sur la répartition des étudiants qui se dirigent vers les cycles universitaires longs via les Vise Skole; car cette absence nous met pratiquement dans l'impossibilité d'évaluer l'efficacité de cette "seconde route", quoiqu'il ait été soutenu que l'ouverture des Vise Skole sur l'université était quasiment inexistante (99). Certains affirment même que si de tels établissements atteignent leurs objectifs économiques, c'est justement en raison de leur subordination hiérarchique aux universités. Au fond, la fonction des Vise Skole est en accord complet avec un des principaux objectifs énoncés au cours du débat sur l'avenir des Polytechnics britanniques, celui d'adapter le "produit" du système d'enseignement aux besoins fluctuants de la société (100). De ce point de vue, il y a peut-être une

contradiction fondamentale entre l'obligation de satisfaire une demande sociale d'enseignement par la mise en place de filières de type universitaire, et l'obligation de couvrir des besoins économiques qui réclament des établissements ayant des objectifs, des programmes, des filières et finalement une "clientèle" tout à fait distincts. Il est peu probable que l'on parvienne à faire disparaître les effets de l'inégalité sociale en transposant les différences entre cycles d'enseignement courts et longs du secteur secondaire au secteur post-secondaire.

Discussion

Nous indiquerons en résumé quelques éléments permettant d'évaluer la distance parcourue par les nouvelles structures dans la voie de l'égalisation des chances dans l'enseignement. Nous avons vu au cours de ce chapitre que chaque pays a adopté une stratégie propre dans sa recherche de nouveaux modes d'accès à l'enseignement supérieur. Certains établissements, tels les IUT, les Vise Skole et les Collèges régionaux norvégiens, ont opté pour des cycles courts de formation professionnelle. D'autres, tels que l'Open University ou les Polytechnics ont retenu un modèle plus souple de "cycles longs" parallèles aux filières universitaires traditionnelles. Certains ont rompu avec l'enseignement "séquentiel", le passage direct du secondaire au supérieur. Les Vise Skole, l'Open University et les Polytechnics - ces derniers, cependant, dans une moindre mesure - ont mis sur pied un système d'études à temps partiel pour adultes, contribuant ainsi largement à offrir une seconde chance d'enseignement à ceux qui avaient, pour une raison ou une autre, laissé passer la première au temps de leur jeunesse. Nous avons déjà exprimé, dans un chapitre précédent, l'idée que la rupture de la "relation séquentielle" entre secondaire et supérieur était un indicateur du passage de l'idéologie "sociale" à l'idéologie "personnalisée" (101). Pour constater le degré respectif d'ouverture de chaque type d'établissement, il nous reste à prendre en compte un dernier élément: la proportion d'étudiants ayant 25 ans ou plus.

Cette dernière variable a quelque chose d'arbitraire. Mais en l'absence d'informations suffisantes sur la provenance exacte des entrants dans les nouvelles structures (enseignement secondaire ou post-scolaire), nous estimons pertinent de penser que les étudiants ayant 25 ans ou plus sont des entrants "indirects", qui ont occupé un emploi pendant une longue période. Leur proportion représente un indicateur approximatif, faute de mieux, du cheminement de chaque type d'institution vers une stratégie d'"éducation permanente". On peut bien entendu objecter que cette variable mesure la même chose que la proportion d'étudiants à temps partiel dans chaque établissement, c'est-à-dire le degré de "séquentialité" entre secondaire et supérieur. Mais cette objection, même si elle est fondée, ne veut pas obligatoirement dire que tous ces étudiants à temps partiel proviennent du monde du travail; ils peuvent aussi bien venir directement d'un établissement d'enseignement et doivent, en fait, être classés comme travailleurs à temps partiel.

Sur la base de ces trois variables - pourcentage d'étudiants à temps partiel, pourcentage d'étudiants ayant 25 ans ou plus et pourcentage d'étudiants admis sans les qualifications normalement requises pour l'accès à telle ou telle filière, nous pouvons établir un "indice de l'égalité des chances" afin de comparer les nouvelles structures entre elles.

Tableau n° 7.17

Indice de l'égalité des chances dans les nouvelles structures

Etablissement	Pourcentage de tous les inscrits en tant que:			
	Etudiants à temps partiel	25 ans ou plus	Sans les qualifications requises	Indice (*)
IUT	0 %	1,3 (*) (1)	6,1 (2)	7,4
Collèges régionaux	0 %	12,1	16,0	28,1
Polytech. (3)	30,2	11,0	12,4	53,6
Open Univ. (4)	100,0	91,0	28,8	213,4
Vise Skole	50,3	23,4 (5)	0	73,7

NB (*) Nous calculons l'indice de l'égalité des chances en additionnant tous les chiffres supérieurs à zéro des colonnes 1 à 3.

- (1) Estimation.
- (2) En supposant que tous les candidats ayant échoué au baccalauréat sont admis sur examen et appréciation du jury.
- (3) Chiffres des seuls étudiants des filières à diplôme, en 1972-1973.
- (4) Chiffres des nouvelles inscriptions de 1971.
- (5) Sur la base de l'enquête sur la Croatie, cf. Cibois and Markiewicz Lagneau, op. cit.

Ces trois critères nous permettent de constater que les IUT ont apporté la contribution la plus modeste à l'ouverture de l'enseignement post-secondaire. Leur rapport avec le secondaire est encore séquentiel, on le voit au petit nombre d'étudiants âgés de 25 ans et plus, et ils n'ont pas fait grand chose pour admettre les non-bacheliers. A l'autre bout de la chaîne, nous trouvons l'Open University, où tous les étudiants suivent des cours à temps partiel, où neuf étudiants sur dix ont plus de 25 ans au moment de l'inscription et où un peu plus d'un étudiant sur trois ne dispose pas des diplômes normalement requis pour l'admission à une filière menant à diplôme.

A ce point, nous devons faire remarquer que nos variables clés entrent dans le cadre de l'interprétation "personnalisée" de l'égalité des chances. Et ce que nous définissons n'est rien d'autre que le degré d'affranchissement de chaque nouvelle structure vis-à-vis du passage séquentiel du secondaire au supérieur, ainsi que leur engagement dans le sens d'une telle interprétation personnalisée. Cependant, tous les gouvernements ne partageront pas cette interprétation et

préféreront donc logiquement avancer d'autres critères mieux adaptés à leurs objectifs et projets spécifiques. D'aucuns pourront par exemple fort bien contester à l'enseignement à temps partiel un quelconque rôle égalisateur, étant donné le fort risque d'échec qu'il comporte. Si une telle critique est fondée, il serait alors bon de considérer, dans chaque institution étudiée, des "diplômés en fin de compte" - c'est-à-dire le pourcentage de ceux qui obtiennent un diplôme à la fin d'études entreprises "x" années auparavant.

D'autres préféreront le critère des besoins prévisionnels en main-d'oeuvre. Ils mettront donc l'accent sur les différents types de diplômes de fin d'études et leur souci sera de voir dans quelle mesure ceux-ci répondent aux besoins économiques perçus.

Le choix des variables dépend à l'évidence dans une large mesure des priorités spécifiques données aux différentes institutions, et nous avons vu que toutes ces priorités ne vont pas dans le sens de l'égalisation des chances.

Troisième partie

RESUME ET RECOMMANDATIONS

Chapitre 8

VERS L'EGALITE: QUELQUES REMARQUES FINALES

Nous avons envisagé dans ce rapport divers types d'établissements, constituant une restructuration notable dans l'enseignement supérieur, et leur contribution à l'égalité des chances. En résumé, du point de vue institutionnel, il y avait trois manières principales d'aborder le problème. En premier, la stratégie de l'offre et de la demande, qui consistait à fournir un plus grand nombre de places et à entériner des diplômes qui, en d'autres circonstances, auraient été jugés insuffisants pour faire entrer leur titulaire à l'université. Nous avons constaté l'application d'une telle stratégie dans les IUT ainsi que dans la Gesamthochschule Kassel. En second lieu, la stratégie qui consistait (et elle a été appliquée par les Vise Skole, les Collèges de District en Norvège et les Polytechnics) à offrir des modes d'étude plus appropriés aux adultes ou aux travailleurs à temps partiel, tout en continuant à exiger un diplôme de fin de scolarité complet. Une dernière ligne de conduite consistait à élargir l'"éventail social" des étudiants en assouplissant les conditions d'entrée, en acceptant les candidats titulaires de diplômes n'équivalant pas au certificat de fin d'études secondaires et même des candidats démunis de tout diplôme. Cette pratique a atteint son stade le plus avancé à l'Open University, encore que les Polytechnics semblent adopter à un degré moindre, une telle attitude. Au chapitre 7, nous avons élaboré un indice de l'égalité des chances sur la base de trois critères - le pourcentage d'étudiants à temps partiel, le pourcentage d'étudiants ayant 25 ans et plus, le pourcentage d'étudiants ne possédant aucun diplôme à l'inscription. Nous avons indiqué que ces variables correspondaient à un système éducatif ouvert, offrant une "seconde chance" aux étudiants; ouvert c'est-à-dire libéré, au moins partiellement, de la relation "séquentielle" avec le secondaire, ouvert enfin puisque des études secondaires terminées avec succès ne sont plus la condition préalable à l'accès à l'enseignement supérieur. Selon cet indice, le modèle de l'Open University semble avoir beaucoup à offrir à ceux dont les plans d'enseignement visent en priorité l'égalisation des chances.

A ce point, il nous semble également opportun de rappeler brièvement jusqu'à quel point chacune des institutions de notre enquête a comblé - ou déçu - les espoirs placés en elles. Les IUT attirent, comme nous l'avons remarqué, des étudiants de catégories sociales relativement défavorisées, et leur population étudiante reflète, bien mieux que l'université, la structure socio-professionnelle nationale. Il est cependant fort peu vraisemblable que leur modeste contribution à l'égalisation des chances influe d'une manière tangible sur l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Leur expansion n'est pas assez rapide - elle n'atteint même pas l'objectif prévu. Ils manquent d'attrait pour certains étudiants, et subissent des forces qui les dévie de leur voie. C'est ainsi que le développement de ce type d'établissement montre que l'intention du législateur a été battue en brèche par les étudiants eux-mêmes, qui s'en servent comme d'une étape vers l'université plutôt que comme un institut spécialisé de formation professionnelle.

La Gesamthochschule Kassel en est encore au stade expérimental. Elle n'a pas fourni de promotion de diplômés et il n'existe pas encore de statistiques sur son évolution; dans la mesure où son premier objectif concerne un renouvellement des programmes, nous serions bien en peine de juger si ses expériences innovatrices en ce domaine ont connu le succès ou l'échec. Une telle étude, basée sur des informations relatives aux modalités d'accès, à la classe sociale et à l'origine scolaire des étudiants ne ferait pas apparaître l'oeuvre effectivement accomplie par cette institution dans le cadre qui lui est propre et que les pouvoirs publics lui ont donné. Il faudrait réaliser une analyse du même type que les études taxonomiques de Benjamin Blum et de son équipe de recherche, et voir par conséquent jusqu'à quel point les étudiants ont atteint les objectifs définis par le programme d'études. Une telle enquête irait au-delà de notre mandat et dépasserait le temps dont nous disposons.

Les Collèges de District de Norvège semblent bien avoir atteint les buts qui leur avaient été assignés, quoiqu'ils se trouvent paradoxalement être d'un accès plus difficile que les universités.

Les Polytechnics semblent s'être laissés prendre, à l'instar des IUT, au piège de la "respectabilité universitaire". Certes, leurs étudiants qui préparent un diplôme sont d'origine sociales et scolaires plus diversifiées, mais une telle expansion vers des études menant à un diplôme s'est faite au détriment des étudiants de niveau académique inférieur. En soi, cette évolution constitue une excellente illustration du conflit entre différentes définitions de l'égalité des chances. En effet, les Polytechnics ont, d'une part, apporté une contribution manifeste par rapport aux universités. Mais de l'autre, ils semblent confirmer un principe fondamental commun aux systèmes d'enseignement et qui peut s'énoncer ainsi: "A celui qui possède déjà, on donnera; et à celui qui ne possède pas, on ôtera même le peu qu'il a" (Evangile selon St Matthieu). On pourra répondre à cela que l'abandon des filières à temps partiel et des études de niveau inférieur ne constitue pas en soi une régression de l'égalité des chances, puisqu'un accord entre Polytechnics et Collèges post-scolaires a confié à ces derniers la mission d'assurer la formation de ces étudiants. Mais un tel argument fait bon marché du fait que la prise en charge de cette clientèle prétendument nouvelle par d'autres instituts d'enseignement supérieur constitue un désaveu du projet initial, ou du moins de ce qui avait été annoncé comme tel par les promoteurs des Polytechnics, à savoir que les Polytechnics se proposaient de satisfaire les aspirations d'un corps social plus large en mettant l'accent sur les étudiants de niveau inférieur. En outre, cette apparition des Collèges d'enseignement supérieur rappelle curieusement au niveau supérieur la traditionnelle division en trois branches classique, technique et professionnelle, en voie de disparition rapide, dans le secondaire. Cette très récente évolution donne à penser que le "mimétisme institutionnel" n'est pas le seul piège où risque de tomber l'institution soumise par les pouvoirs publics à une mutation structurelle destinée à en élargir la clientèle. Le mimétisme institutionnel est en grande partie hors du contrôle des autorités administratives et provient éventuellement du désir du personnel enseignant de rehausser son prestige en augmentant la proportion de filières à diplômes. Par contre, le mimétisme au niveau du système dans son ensemble - c'est-à-dire la reproduction par un secteur de structures proliférant dans un autre - doit lui, pouvoir être contrôlé par les gouvernements; s'il ne l'est pas, il faut mettre en cause la compétence du ministère concerné.

D'un point de vue historique, la politique d'éducation suivie au Royaume-Uni semble être marquée d'une caractéristique constante, aussi forte aujourd'hui

qu'au jour de la fondation de l'éducation nationale, il y a un siècle ou plus. Chaque fois que l'enseignement de masse est introduit, à des niveaux divers (primaire en 1870, secondaire en 1902 et 1944, supérieur dans les années 1970), il s'accompagne invariablement d'une division en trois groupes des institutions. L'histoire de l'éducation nationale britannique ne se déroule pas, au niveau structurel, par innovations, mais par substitutions successives permettant la montée progressive du modèle tripartite dans le système d'enseignement.

L'Open University, elle, évolue à l'écart de cette tradition spécifique. Mais tout en reconnaissant son apport fondamental à l'égalisation des chances, nous ne devons pas oublier que ceux qui profitent des facilités qu'elle offre sont, dans l'ensemble, ceux qui ont d'ores et déjà bénéficié du système d'enseignement secondaire. La barrière des diplômes qui s'opposait à l'accès à l'enseignement supérieur a été principalement levée au profit de la classe moyenne; et cependant, d'un autre point de vue, un des "résultats secondaires" les plus remarquables obtenus par l'Open University aura été de mettre en lumière quelques-uns des éléments et facteurs les moins évidents qui empêchent l'égalité des chances de se réaliser, même lorsqu'on l'envisage du point de vue d'une interprétation "personnalisée". Enfin, l'Open University nous permet de repenser la question dans son ensemble, en nous situant moins cette fois-ci sur le terrain de la théorie et de la spéculation que sur celui des problèmes bien réels - et permanents - qui dépassent celui de l'accès libre.

Les Vise Skole sont, comme nous l'avons vu, l'instrument principal de diffusion de l'enseignement à temps partiel et elles ont une mission spécifique de recyclage, c'est-à-dire de renouvellement des capacités de ceux qui se trouvent déjà dans le monde du travail. Les taux récents d'inscrits semblent cependant indiquer qu'elles manquent de popularité, et que leur expansion a été bloquée, pour une raison ou pour une autre par l'université.

Malgré tout, il apparaît clairement que l'égalité des chances n'est pour les gouvernements d'aujourd'hui, qu'une des alternatives possibles parmi d'autres. Effectivement, comme nous l'avons vu au chapitre 4, toutes nos nouvelles structures n'ont pas été conçues dans un tel esprit. Nombre d'entre elles, telles les Vise Skole ou les IUT, par exemple, avaient pour projet de répondre aux demandes de l'économie, de fournir les capacités et les qualifications nécessaires pour soutenir la croissance économique du pays. D'autres, tels les Collèges de District norvégiens, entendaient concilier l'égalisation des chances et le développement régional, mission que certaines personnes ont également cru pouvoir attribuer, à titre officieux, aux Polytechnics - dont l'objectif officiel est d'ordre administratif, puisqu'ils doivent assurer un enseignement au meilleur coût par une utilisation plus judicieuse des ressources en personnel et en matériel didactiques. Seule l'Open University peut affirmer que son intention était, à la base, l'égalisation des chances.

Cela ne veut pas dire que l'égalité des chances doit être considérée comme l'antithèse de la planification de la main-d'oeuvre. Car ainsi que nous l'avons vu au chapitre 7, même les établissements qui sont le plus étroitement associés au développement économique sont parvenus à une certaine démocratisation de l'accès par rapport aux universités. Mais inversement, ceci ne signifie pas que la planification des besoins en main-d'oeuvre entraîne automatiquement une plus grande égalité des chances. Comme nous l'avons déjà remarqué au chapitre 1, il est aussi possible pour cela, de réorienter les étudiants - qui dans tous les cas auraient opté pour l'enseignement supérieur - que d'admettre les groupes qui normalement n'auraient pas accès à l'enseignement post-

secondaire. Enfin, ces deux politiques - formation de main-d'oeuvre et égalité des chances - trouvent l'une par l'autre leur justification mutuelle. On peut ainsi plaider la cause d'une plus grande égalité des chances au nom de considérations pragmatiques telles que la perte que représenterait pour le pays la mise en oeuvre de toute autre stratégie, la perte de toutes les compétences de ces catégories sociales jusqu'à présent désavantagées. On peut de même justifier les stratégies de planification économique en affirmant que la prospérité qu'elles engendreraient mettrait le pays sur la voie de la réalisation de la justice sociale dans tous les domaines.

Mais justification et choix entre plusieurs stratégies possibles sont deux choses différentes. La première a souvent pour fonction de masquer des décisions déjà prises, qui risqueraient, si on les exprimait en clair, d'être moins bien accueillies par ceux dont les intérêts sont remis en cause par la réforme projetée. Et le choix est bien le problème auquel l'enseignement d'aujourd'hui se trouve confronté. Nous avons examiné au Chapitre 3 certaines des propositions et les tendances prospectives de restructuration présentées par différents gouvernements d'Europe de l'Ouest. La plupart d'entre elles tournaient autour d'une seule question majeure: celle du chômage des diplômés. Certaines d'entre elles - mais pas toutes - pensaient trouver une solution dans une application plus rigoureuse du numerus clausus. D'autres pays, tels le Danemark et les Pays-Bas, envisageaient de réduire la durée des études universitaires et de rendre plus rigoureuses les conditions d'admission aux cycles d'études longs, tout en offrant un éventail plus large de cycles courts à l'intention de ceux désireux de changer à mi-course.

La question de la saturation du marché des diplômés ne doit pas être écartée sous prétexte qu'elle ne concerne que les employeurs, les administrateurs et les économistes. Elle a des incidences immédiates sur toute la stratégie d'égalisation des chances, non seulement dans l'enseignement supérieur, mais aussi dans le secondaire, car ce sont les établissements secondaires qui forment les futurs diplômés.

Dans la plupart des pays, le secteur secondaire est lui aussi en pleine mutation de structures et de programmes, dans le sens d'une universalisation de l'enseignement secondaire. Dans la pratique, cela revient à réaliser l'égalité des chances à ce niveau de l'enseignement national. L'application du numerus clausus ou d'une politique sélective d'accès à l'université ou à l'enseignement post-secondaire impose au secteur secondaire l'alternative soit de sélectionner les élèves qu'il destine à l'enseignement supérieur, soit de leur offrir une préparation plus poussée (102). C'est ainsi que les mécanismes de sélection de l'enseignement supérieur risquent de maintenir en vigueur les structures et les pratiques de différenciation historiquement associées au modèle "élitiste" d'enseignement secondaire que la réforme entend supprimer.

Si nous tournons notre attention vers le seul secteur de l'enseignement supérieur, nous constatons des problèmes également cruciaux. Le chômage ou le sous-emploi des diplômés remet en cause dans son ensemble le concept même d'égalité des chances. Celui-ci a été trop souvent conçu comme le simple élargissement des conditions d'accès à l'enseignement supérieur pour des groupes défavorisés. On peut certes apprécier l'aspect hautement égalitaire d'une situation où le fils de l'entrepreneur et la fille du batelier font ensemble la queue pour toucher l'allocation de chômage, en brandissant tous les deux leur agrégation! Mais est-ce bien de cette égalité-là que l'on voulait parler?

Un autre fait n'est pas moins préoccupant: à l'exception des Pays-Bas, aucun des pays concernés ne s'est préoccupé des conséquences sociales et pédagogiques de la "saturation des diplômés". Il peut paraître paradoxal que l'année même où était enfin promulguée en Grande-Bretagne la loi sur la discrimination des sexes, la Direction de planification de la main-d'oeuvre du Ministère du Travail ait pu tout bonnement envisager les perspectives qu'"en 1981, de un à quatre pour cent de diplômés de sexe masculin et de dix-huit à vingt-deux pour cent de diplômés de sexe féminin risquent de se voir employés dans des fonctions traditionnellement attribuées à des non-diplômés" (103).

Si l'on ne calcule pas avec assez de clairvoyance les conséquences de la crise économique actuelle, tant au plan social et pédagogique qu'au point de vue des retombées sur l'économie et le monde du travail, on risque d'assurer la pérennité des modes actuels d'attribution des emplois, et donc du type de société impliqué par l'interprétation "élitiste", en leur redonnant leur justification et la faveur du public. Effectivement, ces méthodes semblaient appropriées et équitables dans une société conçue a priori comme une société de classes; elles établissaient le degré d'"éducabilité" de l'enfant, mesuraient "objectivement" son "intelligence" au moyen de tests psychométriques; de telles méthodes, justifiées hier par le principe de la "sélection naturelle", pourraient l'être demain par celui de la nécessité économique.

De tout ceci, nous pourrions tirer la leçon suivante: il ne faut pas tracer une frontière rigide entre l'enseignement supérieur instrument de l'économie, et le secondaire qui devient progressivement l'instrument de l'égalisation des chances. A l'avenir, les planificateurs de l'enseignement seront bien obligés de se rallier à une conception "écologique", intégrée ou globale de tout le système d'enseignement, ce qui aura alors pour effet de fondre davantage les systèmes secondaire et supérieur, traditionnellement autonomes et séparés. Bref, le phénomène qui tend à atténuer les frontières entre le primaire et le secondaire s'étend aux frontières entre le secondaire et le supérieur. Dans son rapport sur les tendances prospectives, le gouvernement néerlandais a justement observé qu'"à l'avenir, l'enseignement devra redéfinir sa fonction sociale" (104).

Mais une redéfinition de la fonction sociale de l'enseignement ne s'entreprend pas simplement à coups de lois, de décrets ou de résolutions. Bien sûr, ces instruments classiques de la politique permettent jusqu'à un certain point de tracer le cadre nouveau où la nouvelle orientation des valeurs pourra s'épanouir - tôt ou tard, ou peut-être jamais. Cela ne veut pas dire que de telles démarches ne doivent pas être entreprises, bien qu'en fin de compte, comme on l'a vu avec l'Open University (cf. chapitre 7), l'égalisation réelle des chances dépende du jeu de forces sociales qui ne sont manipulables ni par la loi, ni même par l'argent. Aucun texte de loi ne peut modifier la manière dont chacun appréhende sa propre vie. Il ne peut non plus prévoir de façon fiable l'évolution des comportements individuels face aux diverses options offertes dans l'enseignement. Et c'est là un trait fondamental de la démocratie occidentale que chacun est libre de refuser une possibilité qui semble correspondre à son intérêt le mieux compris. Mais il est vrai que le droit de refuser signifie essentiellement la liberté de choisir. Si sa volonté va dans ce sens, le législateur pourra organiser des situations permettant le choix, en créant des systèmes d'éducation permanente, voire en subventionnant directement ou indirectement l'enseignement pour adultes, afin de permettre à ceux-ci d'y participer s'ils y trouvent un avantage.

CORRIGENDUM A LA PUBLICATION INTITULÉE :

"NOUVEAUX MODELES D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET EGALITE DES
CHANCES : PROSPECTIVES INTERNATIONALES"
SERIE EDUCATION - 1978, N° 6.

page 110 : lire

Mais cela revient dans la pratique à élaborer une structure d'enseignement dont le rôle principal n'est plus tant défini par le gouvernement que par les usagers eux-mêmes. Dans cette interprétation "personnalisée" de l'égalité des chances, le rôle du gouvernement se limite à fournir le cadre et les moyens. On peut discuter du réalisme d'une telle proposition en pleine période de crise. Mais on peut également discuter des conséquences éventuelles de sa non-application. Quant à l'efficacité d'une telle stratégie, nous avons pu constater que la nouvelle structure qui s'en rapprochait le plus - l'Open University - obtient, à l'indice que nous avons établi, un "score" plus élevé que n'importe quel autre type d'institution que celui-ci soit de type parallèle comme les Polytechnics, spécialisé comme les IUT ou la Gesamthochschule, ou encore à accès multiple comme les Vise Skole et les Collèges de District de Norvège. Mais une telle proposition pose en préalable que l'égalisation des chances dans l'enseignement soit considérée sinon comme le seul, du moins comme le premier et principal objectif.

En admettant un instant que cette proposition soit retenue et surtout qu'aucune autre priorité ne vienne s'interposer, quelles sont les conséquences d'une telle stratégie pour le corps enseignant lui-même ? Il va sans dire que l'enseignement, et surtout l'enseignement supérieur, est une "industrie qui fait particulièrement appel au capital humain". Il est, d'autre part, plutôt mal défini, surtout en ce qui concerne les attributions des enseignants, dont on attend qu'ils fassent à la fois de la recherche et de l'enseignement. Certains pays - pas tous - estiment même pouvoir leur confier des tâches administratives. Dans cette perspective, il est clair que toute action de "démocratisation" de l'enseignement supérieur - c'est-à-dire le libre accès pour les catégories sociales désavantagées - passe par la démocratisation du corps enseignant - la suppression des distinctions entre diplômés universitaires et non-diplômés, agrégés, titulaires du PhD et Habilitierten, d'une part, et licenciés, bacheliers et titulaires du Staatsexamen, de l'autre. Au regard de l'histoire, ce processus témoigne de l'inéluctable "industrialisation" de l'enseignement supérieur. De même que la révolution industrielle a sonné le glas du métier d'artisan, qu'elle a remplacé par des compétences plus générales et interchangeable, de même cette abolition des distinctions entre diplômés supérieurs - l'équivalent des artisans spécialisés - mène-t-elle à la constitution d'une "main-d'oeuvre" universitaire sans vocation spécifique - donc mobile - pouvant passer indifféremment des secteurs "nobles" aux secteurs "non nobles" de l'enseignement supérieur. Cette analogie peut aller encore plus loin. La fusion graduelle des différents statuts académiques, qui consacraient les études menées par leurs titulaires, est en soi une condition fondamentale de succès pour une politique de diversification de l'enseignement supérieur, et même une condition sine qua non pour le passage d'un système d'enseignement de type autonomiste, corporatiste et à privilèges, à un réseau d'établissements interconnectés et interdépendants. D'aucuns verront dans ce processus la prolétarianisation de l'artisanat universitaire. D'autres y verront un épisode du même type que l'abolition des privilèges des corporations en France en 1792 (Loi Le Chapelier), qui devait amener la constitution d'un "réservoir" de main-d'oeuvre mobile.

Cependant, si l'établissement d'un système de type "réseau", supposant la mobilité des étudiants entre les différentes sections et filières, peut se comparer au passage de la vie professionnelle de l'époque médiévale à celle de l'ère industrielle, l'Open University va encore plus loin. La marque la plus originale de l'OU se trouve dans la centralisation de ses moyens pédagogiques. Certes l'emploi des mass media et des communications instantanées permet une

diffusion rapide des cours à toute la population. Mais la concentration dans un seul centre, de la production des cours, de l'orientation des étudiants, du matériel informatique et de nombreux enseignants évoque le développement économique à l'époque du "capitalisme triomphant". L'équivalent de l'Open University dans le monde de l'économie est, du point de vue de l'organisation, le cartel, ou peut-être le complexe industriel. Les avantages en sont les mêmes, à savoir les économies d'échelle, l'accroissement de la productivité, le contrôle de la qualité plutôt que la confiance en l'ingéniosité d'artisans qui produisent chacun, parfois bien, parfois mal, leur propre article - leur cours, ou leur conférence.

L'acceptation de l'Open University en tant que modèle se répercute donc profondément non seulement sur le marché du travail universitaire en général, mais aussi sur la profession d'enseignants. Logiquement, elle devrait amener la profession à se scinder en deux sections distinctes: d'une part, ceux qui se consacraient à une recherche de haut niveau afin de préparer des cours diffusés au niveau national par la télévision ou la radio et, d'autre part, ceux qui assureraient le fonctionnement d'un grand nombre de services para-éducatifs constituant l'"intendance" du système central. Ce genre de services para-éducatifs assurant des fonctions telles que la direction et l'orientation des études (tutorial systems) offrirait une abondante source d'emplois pour une nouvelle profession. En fait, la majeure partie de l'enseignement proprement dit pourrait être assurée par des tuteurs à temps partiel, permettant l'orientation de compétences, jusqu'alors confinées à l'université ou au secteur d'enseignement non universitaire, vers d'autres domaines de l'économie nationale.

Il est bien clair qu'un tel système se heurterait à une violente hostilité de la part des différents groupements d'intérêts au sein de l'Université. De même, il est certain que tout le bénéfice obtenu par la rationalisation pourrait se voir réduit à néant par la naissance d'une autre corporation tout aussi rigide, fondée non plus sur les privilèges des enseignants, mais sur les intérêts propres à la nouvelle bureaucratie para-éducative. En tout état de cause, une chose est claire: la question de savoir si l'égalité des chances dans l'enseignement est appliquée par un système centralisé ou décentralisé, est dépassée. On peut avancer des arguments en faveur de l'un et l'autre modèles: le contrôle démocratique, la nécessité d'une démarche libre de toute entrave hors du contrôle de l'administration centrale. Mais du point de vue de l'égalité des chances, on s'aperçoit que le rapport administratif formel est sans aucune importance. Ce qui importe, c'est la faculté de disposer d'installations et de moyens pédagogiques où que l'on réside, travaille, ou vive. Cette libre disposition implique la coexistence de deux structures dans une seule organisation: un contrôle central, afin d'assurer une qualité d'enseignement constamment égale, et une diffusion permettant de briser, dans les faits, le monopole d'enseignement dans le temps et dans l'espace. Cette disponibilité ne peut pas être assurée dans le cadre d'établissements qui exigent, pour prix de leurs diplômes, la présence physique de l'étudiant. Car les types de cours qui exigent une présence régulière défavorisent automatiquement ceux qui habitent les zones sous-peuplées, et ceux qui exercent un emploi astreignant et fatigant. En résumé, tant que la disponibilité signifie la présence physique de l'étudiant dans l'établissement, une stratégie d'égalisation des chances dans l'enseignement, quelle qu'elle soit, mettra en évidence les barrières à l'instruction, inhérentes aux structures professionnelles existantes, sans les abolir pour autant. Telle pourrait être la conclusion des constatations présentées au chapitre 7 sur l'Open University.

En fin de compte, le principe philosophique qui régit toute stratégie d'égalisation des chances dans l'enseignement est l'élimination, autant que faire se peut, de l'arbitraire. Cet arbitraire peut être défini par les différents facteurs de chance, tels la naissance, l'éducation familiale, l'environnement, l'emploi, la fortune, autant d'éléments à la base des plus importantes expériences politiques et sociales au cours des deux derniers siècles, en fait depuis la Révolution française. En éliminant ces facteurs grâce aux droits de l'homme, au suffrage universel et au droit à l'auto-détermination, la Révolution se montrait ardemment convaincue que la réforme des institutions et la législation pourraient atteindre leur but par elles-mêmes. La leçon que nous donne l'histoire, sinon la sociologie et la psychologie de l'enseignement, c'est que la législation à elle seule ne suffit pas. S'il en était ainsi, l'élimination de l'arbitraire aurait commencé dès la nuit du 4 août 1789.

RECOMMANDATIONS POUR DES RECHERCHES FUTURES

Rares sont les recherches qui aboutissent à une solution immédiatement applicable! Dans la plupart des cas, elles mettent à jour plus de problèmes qu'elles ne s'étaient proposées d'en comprendre et le cas échéant d'en résoudre. Notre étude ne fait pas exception à la règle. Elle entre dans cette catégorie de recherches la plus indécente entre toutes qui, à l'instar d'Oliver Twist, a l'impudence incroyable d'en demander "plus". Quoi qu'il en soit, nous souhaitons montrer, dans cette brève esquisse, pour quelles raisons d'autres recherches dans ce domaine s'imposent, et après avoir, comme nous l'espérons, emporté votre conviction, nous indiquerons brièvement quelques grandes lignes de recherche possibles qui pourraient s'avérer singulièrement fécondes.

Pourquoi d'autres recherches sont-elles nécessaires?

Nous avons vu deux thèmes apparaître tout au long de cette enquête, à savoir la recherche de nouvelles formes d'enseignement supérieur susceptibles de réaliser une plus grande égalité des chances, et l'écart impressionnant existant entre les intentions des gouvernements, consignées dans les textes de loi, et la réalité tangible des institutions créées. Les premières questions qui se posent sont de savoir comment évoluent ces institutions, quelles difficultés elles rencontrent dans leur tâche d'égalisation des chances, ou quels ont été leurs succès. Il serait bon, par exemple, de mener de front une série de recherches d'évaluation continue, sur le plan international, qui rempliraient assurément plusieurs fonctions. Tout d'abord, elles permettraient d'évaluer dans quelle mesure les tentatives de restructuration de l'enseignement supérieur ont réussi. Comme dans toute évaluation de caractère scientifique, les résultats négatifs sont peut-être aussi importants que les résultats positifs. Une étude internationale permettrait aussi de constater la similitude des problèmes que connaissent dans leur développement des institutions différentes. Une telle démarche nous donnerait, d'autre part, l'occasion de découvrir les réponses originales de ces structures à leurs différents problèmes. En résumé, une telle enquête de synthèse remplirait pour l'enseignement supérieur une fonction analogue à celle de l'éducation permanente, elle constituerait effectivement une occasion de recyclage permanent pour ceux qui définissent et réalisent les plans d'enseignement nationaux.

Ceci étant, il apparaît d'emblée que la recherche en matière d'enseignement prend de plus en plus d'importance, qualitativement et quantitativement, à mesure que les systèmes nationaux d'enseignement évoluent vers une gamme de filières et de programmes plus large, et s'ouvrent donc davantage aux réalités économiques et sociales. D'un point de vue historique, il est probablement exact de dire qu'un gouvernement ne peut prendre de décisions concernant l'enseignement supérieur, sans s'appuyer sur la recherche, à moins que le système ne soit hautement sélectif, "élitiste" et statique. Dans ce cas là, le besoin d'une recherche ne se fait sentir qu'en cas d'incidents graves, et seulement lorsque le gouvernement a d'ores et déjà décidé d'entreprendre une

réforme. Dans des systèmes très complexes incluant des types d'établissements très différents, dont chacun comporte une multitude de niveaux de cours, de filières et de modalités d'accès, la recherche sert deux objectifs bien précis: fournir l'information directe sur l'évolution de ces systèmes, pour en rectifier légèrement le cours par des retouches de routine au niveau administratif, et établir à intervalles périodiques un diagnostic de base, afin de faciliter les réformes à venir ou de rechercher des types d'institutions plus efficaces.

1. Recherche d'évaluation continue, "monitoring"

La plupart des établissements étudiés dans ces pages sont de conception relativement récente. Certains, tels que les Collèges de District, sortent à peine de la phase expérimentale, d'autres comme la Gesamthochschule Kassel, s'y trouvent encore. Dans ce domaine, la poursuite des recherches permettrait de mettre en lumière leurs performances réalisées au cours des années et donc de mieux concevoir d'autres modèles à partir de leur expérience. De telles recherches pourraient se servir de la présente étude comme d'une ébauche.

2. Extension des comparaisons au plan international

Une des domaines de recherches les plus féconds serait peut-être celui qui évaluerait les conséquences sur l'égalisation des chances de l'absence de nouvelles structures dans le système d'enseignement supérieur d'un pays. En choisissant les pays dotés de nouvelles structures, nous avons nous-mêmes admis que ces dernières changent réellement quelque chose à la situation, et cette différence par rapport à l'université peut être constatée dans les divers pays. Cependant la dynamique de notre enquête ainsi que le mandat qui nous a été confié ne nous permettent pas de prendre en considération ce que les statisticiens appelleraient dans leur jargon l'hypothèse zéro, c'est-à-dire celle où les nouvelles structures n'ont aucune incidence notable sur le degré d'égalité réalisé.

3. Effets de la restructuration sur l'insertion dans le monde du travail

Nous avons vu que la plupart de nos établissements-cibles - Polytechnics, Vise Skole, les IUT, les Collèges de District et la Gesamthochschule Kassel - ont parmi leurs objectifs, l'ouverture de filières destinées à faciliter l'obtention d'un emploi dans un des secteurs en expansion de leur économie nationale. A une époque où le chômage endémique des jeunes sévit dans toute la Communauté, cet aspect des nouvelles structures doit être à l'évidence défini et étudié de manière prioritaire. On peut naturellement avancer bien d'autres arguments à l'appui de telles recherches. Les raisons fondamentales sont au nombre de deux: premièrement, les nouvelles structures représentent un investissement considérable pour les gouvernements du pays où elles ont été établies; et deuxièmement la notion d'innovation pédagogique ne peut en soi se justifier - tout au moins aux yeux du planificateur de l'emploi - qu'aussi longtemps qu'elle a l'effet souhaité par le législateur et l'investisseur, c'est-à-dire la formation de compétences autres que celles données par

l'université traditionnelle. Une telle étude ne devrait peut-être pas se limiter à la simple analyse des flux d'étudiants vers les différents secteurs de l'industrie, du commerce et de l'administration, mais elle devrait également constater le degré de mobilité professionnelle des diplômés des différents établissements de l'enseignement supérieur.

Nous devons bien sûr remarquer que très peu d'études sur les nouvelles structures ont été menées sur cet aspect de la question, et si elles existent, elles se sont arrêtées à une institution isolée. C'est pourquoi, bien que ce domaine soit important, tout projet exigerait à l'avenir un important travail au plan national - peut-être même une étude synoptique par échantillonnage - avant de pouvoir se consacrer valablement à une quelconque analyse internationale.

4. Comportement décisionnel des étudiants à l'égard des nouvelles structures

Ce domaine, à savoir l'attitude du lycéen ou du travailleur à l'égard des nouvelles structures, a été traité dans notre étude, mais mériterait d'être approfondi. Les statistiques nationales nous donnent certes de bonnes indications sur les différences d'origines scolaires, mais nous devons découvrir comment les nouvelles structures sont ressenties par les étudiants avant qu'ils ne s'y inscrivent. En résumé, nous voulons mieux connaître les motivations qui poussent les élèves en fin d'études secondaires à choisir ce genre d'établissement; nous entendons par motivation les raisons positives plutôt qu'un pis-aller. La recherche "rétrospective", qui interroge l'étudiant déjà inscrit, nous semble suspecte sur le plan méthodologique. Il est facile, quand on y pense, de donner de son inscription à une nouvelle structure des raisons positives, alors qu'on vient d'essuyer un refus aux portes de l'université. Si l'on prend de telles affirmations pour argent comptant, comme trop d'analyses ont tendance à le faire, les prévisions sur les nouvelles structures - pour ne pas dire la perception de leur progression - sont bâties sur le sable. De même, nous devons apprendre à quel moment le lycéen ou l'ouvrier décide de s'inscrire, et quels sont les facteurs qui l'ont poussé vers tel ou tel autre secteur de l'enseignement supérieur. Faute de prendre en compte ces éléments, on risquerait de voir ces établissements, au départ innovateurs, devenir des entreprises de ségrégation sociale, garantissant la pérennité de la stratification sociale et justifiant le retour à l'enseignement supérieur traditionnel.

5. Il est important de disposer d'une vue d'ensemble de ces nouvelles structures, qui évoluent très vite tant du point de vue du corps étudiant que du développement de programmes et des modalités d'accès. Les recherches au niveau national devraient participer sans retard à l'oeuvre d'évaluation continue. Nous suggérons à cet effet la constitution d'une instance permettant aux chercheurs de se réunir afin de confronter leurs résultats, d'échanger des informations, etc.. Celle-ci pourrait revêtir la forme d'une conférence, ou d'un groupe de travail dont le mandat serait de suivre les progrès réalisés dans ce domaine.

6. Finalement un autre sujet d'études consisterait dans l'analyse de ce que l'on pourrait appeler la "perméabilité", qui recouvre les possibilités de passage entre différents secteurs de l'enseignement supérieur, par exemple, le passage entre l'université et les formes non traditionnelles de l'enseignement supérieur, nouvelles structures comprises. Une telle enquête est souhaitable pour éclairer les caractéristiques aussi bien que le degré d'utilisation des voies "horizontales" de passage entre les institutions par les étudiants, pour savoir quels sont ceux (origine sociale, cursus scolaire) qui font usage de ces possibilités et pourquoi ils le font. Dans un système d'enseignement supérieur qui fait coexister des modèles traditionnels avec des formes nouvelles, une étude sectorielle cesse d'être utile. En effet, ce genre d'études présuppose l'imperméabilité des différentes institutions. Nous avons signalé à plusieurs reprises dans cette étude l'apparition d'une nouvelle façon de voir les problèmes de l'enseignement supérieur, que nous avons appelée l'approche du "réseau intégré", qui est dans la droite ligne de l'évolution actuelle de l'enseignement supérieur. Le passage des étudiants d'un secteur à l'autre sera à l'avenir un phénomène tout à fait normal. C'est pourquoi, si nous voulons comprendre dès maintenant les différentes branches des systèmes que nous préparons pour demain, il n'est pas superflu de nous pencher sur ceux qui d'ores et déjà profitent des mécanismes de passage que nous avons mis en place.

Dans un cadre plus spécifique cependant, nous allons maintenant évoquer certains indicateurs statistiques qui devraient être à notre avis exploités par toute étude allant dans un des sens que nous venons d'énumérer.

RECOMMANDATIONS POUR DES INDICATEURS STATISTIQUES DE L'EGALITE DES CHANCES

Nos recommandations concernant le choix d'indicateurs statistiques supplémentaires, sont de deux genres: celles qui auraient permis de mener à bien cette étude plus vite et plus loin, si nous les avions eues à notre disposition, et celles qui auraient été bien plus efficaces si elles avaient été placées dans un contexte de comparaison internationale.

1. Schémas d'application valables individuellement pour différents types d'enseignement post-secondaire

Le trait commun des différentes stratégies d'égalisation des chances est la diversification de l'enseignement post-secondaire. Cette diversification signifie dans la pratique un choix élargi, une série plus complexe d'options. Cependant, nous avons rarement l'occasion de connaître le type d'établissement auquel l'étudiant s'est porté candidat, à moins, par exemple, de réaliser une étude détaillée des flux d'étudiants. Les statistiques nationales nous indiquent le plus souvent la situation sectorielle en matière d'inscriptions, par exemple, la proportion de candidatures présentées à l'université, ou aux Collèges régionaux. Une telle approche peut se justifier tant que les différents secteurs restent autonomes et qu'ils ont des niveaux d'études différents, comme par exemple les filières à diplôme de l'université et les filières sans diplôme des Collèges de District. Là où le niveau des études entre les établissements tend à se rapprocher, nous voyons une interconnexion se dessiner, qui permet une plus grande liberté de choix. Nous devons connaître les schémas d'inscription des étudiants pour les raisons suivantes.

- a. l'égalité des chances ne se mesure pas au seul nombre des entrants, mais aussi à celui des postulants.
- b. Les changements d'attitude vis-à-vis des inscriptions à l'enseignement supérieur préparent souvent à une évolution de la demande à court terme d'enseignement supérieur. Faute de disposer de cette donnée, la stratégie prévisionnelle de base risque de se voir remise en cause par des hausses ou des baisses imprévues de la "demande", avec les conséquences évidentes qui en découlent pour l'économie.
- c. Les définitions "élitistes" de l'égalité des chances reposent sur la notion d'un "réservoir de capacité". Cette capacité est définie moins par l'individu, en fonction du besoin qu'il ressent de s'instruire, que par le système d'enseignement, qui engendre l'inégalité et contribue à l'accentuer. Ceux qui définissent la demande par le nombre des "qualifiés", c'est-à-dire de titulaires de diplômes de fin d'études secondaires, passent à côté d'une "demande passive" d'une ampleur insoupçonnée. Car aucun système ne peut prétendre à l'égalité des chances dans l'enseignement s'il prodigue ses ressources au profit des seuls de ses éléments qui réussissent selon ses critères. Ceci ne veut pas dire que tout système d'enseignement excluant certaines catégories de l'enseignement post-scolaire et supérieur ne puisse être égalitaire; les ressources financières - en l'occurrence, le budget d'un ministère de l'éducation - ne sont pas illimitées, ni par conséquent

le nombre de personnes auxquelles l'Etat peut offrir une place d'étude, de formation ou de recyclage dans un de ses établissements. Cependant, il vaut mieux pour un pays établir cette limite en définissant la "demande" sur la base des besoins exprimés par les demandes d'inscription - quel que soit le niveau de qualifications - plutôt que par l'accumulation d'examens et de titres, comme on l'impose aujourd'hui aux groupes d'âge de 17 à 21 ans.

2. Distinction entre premières inscriptions directes et indirectes

Tout au long de notre étude, nous avons essayé d'établir la distinction entre entrants directs et indirects. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la tendance à l'interprétation personnalisée aurait pour caractère distinctif le passage non séquentiel entre le secondaire et le supérieur, et nous en avons vu le degré de développement, dans l'Open University, par exemple. Par "entrants directs", nous comprenons ceux qui passent directement de l'école secondaire à l'enseignement supérieur, et par "entrants indirects", nous entendons ceux qui le rejoignent après une période de travail rémunéré à plein temps. Cette variable clé augmente en importance à mesure que les systèmes d'enseignement supérieur s'adaptent au concept d'éducation permanente. En fait, le contrôle de cette variable donne à l'éducation permanente un de ses principaux instruments d'évaluation. Mais, nous devons encore faire la distinction entre les étudiants ayant exercé un emploi permanent et ceux qui ont eu après l'école secondaire un job à caractère temporaire.

- a. Entrants directs: ceux qui passent de l'école secondaire à l'enseignement supérieur (première inscription) dans un intervalle de moins d'un an.
- b. Entrants indirects: ceux qui passent à l'enseignement supérieur (première inscription) après un emploi à temps complet d'une durée de deux ans au moins. Il est tout aussi injustifié de ranger parmi les "indirects" les étudiants entrant dans l'enseignement supérieur après le service militaire ou la Coopération (*) que de considérer comme entrant direct une personne qui est restée, avant son inscription, deux ans au chômage. D'un côté, en prenant pour critères d'entrants indirects l'exercice pendant deux ans d'un emploi particulier, nous exclurions peut-être à tort toute une catégorie de jeunes adultes qui connaissent une mobilité d'emploi caractéristique de cette période là.
- c. Nous souhaitons classer à part, comme sous-catégorie du groupe précédent, l'ensemble de ceux qui s'inscrivent à l'enseignement supérieur - c'est-à-dire à l'université, aux Polytechnics et aux IUT - après avoir fait des études à temps partiel dans des établissements post-scolaires, obtenant ainsi des qualifications supplémentaires. C'est là une tendance importante, dont il faut tenir compte, surtout au Royaume-Uni où les élèves s'acheminent de plus en plus à la fin du secondaire, vers les Collèges d'Enseignement post-scolaires, à temps partiel ou complet, avant d'entrer ensuite dans l'enseignement supérieur. S'ils sont passés directement de l'école secondaire au collège post-scolaire, puis à l'université, ces étudiants entrent dans la catégorie des "Entrants de la seconde voie".

(*) Voluntary Service Overseas (ndt)

- d. Ce nouveau système de classification des flux d'étudiants se justifie par une des raisons invoquées à l'appui d'une étude des comportements individuels face aux candidatures; nous faisons allusion à l'apparition des systèmes de "réseaux de l'enseignement supérieur", qu'ils soient "à accès multiple" comme dans les Vise Skole ou qu'ils prennent la forme de l'université intégrée. En classant tous les étudiants de première année dans la même catégorie, on ne donne aucune information sur le passé scolaire de chacun; cette méthode est cependant utile pour évaluer l'impact des "réseaux" sur l'économie ou sur la structure de l'emploi.

3. Mesure du "taux de passage annuel" ("throughput")

La plupart des systèmes d'enseignement supérieur disposent d'informations sur le taux de déperdition universitaire. Pour un cycle de trois ans, celui-ci est de 15 % environ en Angleterre, 60 % en France et 20 à 25 % en Ecosse. Dans le cadre de l'Open University, nous avons vu combien le taux de throughput variait selon les différents niveaux de qualification des étudiants à leur entrée. Il est clair que l'égalisation des chances, pour avoir un sens, ne doit pas se limiter à noter les inégalités à l'entrée de l'enseignement supérieur (input), elle doit aussi s'intéresser aux inégalités à la sortie (output), à moins que l'égalité des chances ne signifie que le droit à l'échec pour le plus d'entrants possibles. Exception faire des IUT, nous savons relativement peu de choses sur le taux de throughput dans les établissements de niveau universitaire non officiellement reconnus comme des universités, tels les Polytechnics, les Collèges régionaux ou les Gesamthochschulen, quoique pour ces deux derniers types d'établissements, nous risquons d'en être privés pour quelques années encore, étant donné qu'ils fonctionnent depuis peu et sont encore dans la phase expérimentale. La seule statistique du nombre des diplômes délivrés dans l'année n'est pas très satisfaisante et ce n'est pas un indicateur très précis. Peu satisfaisante, puisque le taux de sortants (output) en termes de nombres absolus des diplômés dans une année donnée, peut comprendre la "certification" de groupes d'entrants très différents; chaque année, les certificats délivrés reflètent l'ensemble des filières et cycles qui s'achèvent cette année là, mais qui n'ont pas débuté au même moment, certains ayant duré deux, trois ans ou plus.

- a. La mesure du taux de passage annuel (throughput) devient nécessaire à mesure que le système devient plus complexe et que les filières ont des durées diverses.
- b. C'est aussi un indicateur efficace de l'évolution des comportements des étudiants, surtout quand l'institution permet (comme c'est de plus en plus le cas) de suivre des unités de valeurs isolées sans devoir achever le cycle complet auquel elles se rattachent. Des développements récents, en Suède, par exemple, semblent refléter la faveur croissante des étudiants pour une inscription parcellaire à une ou deux unités de valeur, sans pour autant chercher à obtenir le certificat complet. Nous ne savons guère dans quelle mesure ce schéma s'applique à d'autres nouvelles structures, mais il nous semble raisonnable d'admettre qu'une telle pratique se répand de plus en plus. C'est pourquoi un tel indicateur est un instrument important pour évaluer l'évolution des systèmes d'enseignement, non pas du seul point de vue de l'économiste (en termes d'investissements, de production ou de surproduction de diplômés), mais également selon leur degré d'adaptation aux différentes demandes d'études de durées différentes.

4. Classification standardisée des catégories socio-professionnelles

Il faudra standardiser les systèmes de classification des diverses catégories socio-professionnelles, si l'on veut réaliser des études sur la capacité des différents Etats membres de la CE d'assurer l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur. A cet effet, les Etats membres devront enquêter régulièrement sur leur propre situation. Certains, telles la France et la RF d'Allemagne, ont déjà pris leurs dispositions à cet effet. D'autres, tel le Royaume-Uni, collectent des informations fragmentaires sur tel ou tel secteur. Les suppléments statistiques des Universities Central Council on Admissions Reports, par exemple, fournissent certaines informations sur les universités. Mais il n'y a rien pour les Polytechnics, du fait de leur nature décentralisée. La standardisation des structures professionnelles n'est pas une opération difficile sur le plan technique. L'OCDE dispose d'ores et déjà de son propre système, lequel peut être repris après quelques adaptations spécifiques par tout service statistique valable.

5. Problèmes d'exactitude et "faux bilans"

Reste la question de l'exactitude des bilans. Plus le système d'enseignement devient complexe, plus les niveaux de cours faisant double emploi entre différents établissements se multiplient, et plus grand est le risque d'inexactitude. On ne devrait pas oublier que bien des bilans sont dressés uniquement dans le but de faire la preuve que l'institution remplit sa mission auprès du public.

I N D E X

Acquis académique

17

Allemagne de l'Ouest, Enseignement supérieur en

11, 21, 24, 26, 28, 29, 35-36,
42, 43, 49, 65, 66, 76, 120

Voir aussi Gesamthochschule Kassel

Attitude des étudiants

115

Voir aussi Nouvelles structures

Autriche, Enseignement supérieur en

11

Belgique, Enseignement supérieur en

21, 25, 27, 28, 31, 35, 37, 43, 62

Besoins économiques, influences sur

l'enseignement supérieur

12, 13, 20, 26, 33, 36, 37, 38, 42,
48, 52, 53, 64, 95, 98, 99, 101, 107, 114

Voir aussi Ecoles techniques

Bradford University

41

Central Institutions (Ecosse)

24

Centres d'études

Voir Collèges de district

Centres universitaires (Danemark)

40

Centre universitaire de Roskilde

40

Chances dans l'enseignement, les

12, 13, 14-17, 19, 29, 31, 32, 33
35, 36, 42, 43

Voir aussi Egalité des Chances

Nouvelles structures

Chômage des diplômés
24, 31, 38, 39, 42, 108, 114, 115

City University
41

Collèges de district (Norvège)
Collèges régionaux
14, 16, 38, 47, 50, 53, 54, 66,
79-80, 99, 105, 106, 114, 119

Collège de technologie avancée
41, 53

Communauté économique européenne
24, 31, 35, 42, 120

Constante institutionnelle
12, 13, 20

Council for National Academic Awards (CNAA)
39, 66, 81, 82, 85

Cours sandwich en alternance
14, 52, 53, 62, 66, 82

Cours du soir
83

Cours à temps partiel
14, 52, 62, 67, 83, 86, 96, 97,
98, 99, 105

Crise économique
42, 43, 58, 109

Danemark, Enseignement supérieur au
11, 21, 24, 28, 29, 30,
32, 37, 40, 43, 108

Développement de la personnalité
60, 61, 66, 74, 83, 91, 113
Voir aussi Interprétation personnalisée

Diplôme d'enseignement supérieur
39, 41

Diplôme d'Etudes universitaires générales (DEUG)
41, 42, 78

Diplôme universitaire de technologie (DUT)
78

Distribution géographique
54-55

Ecoles nationales supérieures d'Ingénieurs
48

Ecoles normales (Royaume Uni)
19
Voir aussi Formation des enseignants

Ecoles professionnelles
65, 99
Voir aussi Ecoles techniques

Ecoles techniques
41, 48, 49, 52, 53, 54, 65,
69, 71, 77, 95, 96, 97
Voir aussi Collèges de technologie avancée,
Instituts universitaires de Technologie

Ecose, Enseignement supérieur en
21, 28, 29, 39, 119

Egalité des chances
16, 17, 32, 47, 49, 57-62, 65, 67, 68,
105, 106, 107, 109, 110, 111, 117
Voir aussi Enseignement supérieur,
composition du corps étudiant

Elaboration et réformes des programmes d'études
11, 13, 32, 33, 41, 42, 49, 53,
54, 63, 65, 105, 114, 115

Enseignement compensatoire
12, 63, 66, 75, 88, 94, 97

Enseignement non universitaire
19, 20, 21, 24, 47, 50,
77, 81, 82, 111
Voir aussi Nouvelles structures

Enseignement post-secondaires
Voir Enseignement supérieur,
Université

Enseignement secondaire
11, 12, 20, 26, 32, 33, 42, 59, 60,
61, 78, 83, 89, 100, 107, 108, 109

Enseignement supérieur
composition du corps étudiant
11, 12, 17, 24, 25, 26, 32, 61, 73-101
Voir aussi Entrée

développement
11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 29, 39, 42, 43,
55, 78, 79, 80, 85, 87, 113, 115, 116

expansion
 11, 12, 13, 19-35, 38,
 69-71, 105, 106, 113
 Voir aussi taux de croissance

filières d'études
 11, 14, 21, 32, 49, 63, 114
 Voir aussi aux différents pays

mesures gouvernementales et législation
 12, 13, 14-15, 31, 32, 33,
 35-43, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
 63, 64-69, 75, 78, 88, 109,
 113, 114, 115

modes d'accès
 11, 12, 16, 17, 20, 24, 29, 32, 33, 35, 37, 40,
 42, 57, 61, 62, 63-71, 80, 87, 94, 95, 97,
 99, 105, 106, 108
 Voir aussi Qualifications de fin de scolarité

objectifs
 15, 47, 51, 52, 57, 66,
 83, 87, 95, 98, 101,
 105, 106, 110, 114

qualifications requises
 11, 19, 37, 39, 50, 67, 81, 82, 88
 89, 91, 92, 94, 97, 99, 105, 107, 108

rôle
 11, 13, 14, 15, 16, 32, 50, 51,
 53, 57-62, 67, 75, 88, 95, 96, 98, 110
 Voir aussi aux différents pays

Enseignement supérieur à cycle court
 14, 20, 40, 75, 78, 95, 108
 Voir aussi Collèges de district
 Vise Skole
 IUT

Entrée dans l'enseignement supérieur

 âge d'entrée
 11, 19, 20, 24, 25, 26, 31, 42, 43,
 62, 78, 81, 82, 89, 97, 98, 99, 100, 105

 acquis professionnel
 67, 89, 90, 91, 93, 94, 96,
 106, 107, 108, 109, 112, 119,
 120

 éducation antérieure
 88, 89, 91, 92, 106, 115, 118
 Voir aussi Qualifications requises

 origine sociale
 17, 24, 29, 58, 59, 61, 69, 73,
 83, 93, 95, 96, 97, 98, 105,
 106, 108, 109, 116
 Voir aussi composition du corps étudiant

pourcentage d'hommes et de femmes
 19, 20, 29-31, 77, 90, 91, 109

tendances
 24, 25, 26, 31, 35, 36, 38,
 42, 43, 69, 70, 71, 73-101
 Voir aussi taux de transfert

Etats-Unis d'Amérique
 55

Expansion of Higher Education
 (Livre Blanc 1972)
 71

Fachhochschulen
 36, 49, 65

Formation des enseignants
 42, 49, 50

France, Enseignement supérieur en
 11, 13, 21, 28, 41, 42, 47,
 55, 64, 69, 75-79, 87, 119, 120
 Voir aussi IUT

Gesamthochschulen
 13, 47, 49, 65-66,
 105, 106, 110, 114,
 119

Hagan University for Distance Study
 36, 38, 39

Instituts universitaires de technologie (IUT)
 16, 42, 47, 53, 62, 64-65, 69,
75-79, 80, 95, 100, 105, 106, 110,
 114, 118, 119

Interprétation élitiste
58-59, 61, 64, 65, 68, 75,
 108, 109, 117

Interprétation logistique
 12, 82

Interprétation personnalisée
 58, 60-61, 62, 64, 67, 68,
 87, 94, 99, 100, 107, 110

Interprétation sociale
 58, 59-60, 61, 62,
 64, 65, 67, 75, 94, 99

Irlande, Enseignement supérieur en
 41, 43

Italie, Enseignement supérieur en
 21, 26, 27, 28, 29, 30
 31, 43

James of Rusholme, Lord
 39

Jencks Christopher
 57

Joint Education Committee
 52

Land Grant Colleges
 55

Milton Keynes
 50
 Voir aussi Open University, Polytechnics

Norvège, Enseignement supérieur en
 11, 38, 53, 54, 66,
 79-80, 106, 114
 Voir également Collèges de District

Nouvelles structures
 15, 16, 17, 19, 32,
 45-101
 Voir aussi Collèges de District
 Instituts universitaires de Technologie
 Open University
 Polytechnics
 Vise Skole
 Numerus clausus, 41, 64, 108

Open University
 13, 14, 36, 39, 47, 50-51,
 54, 62, 66, 87-95, 99, 100,
 105, 107, 110, 111, 119

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)
 11, 20, 25, 31, 57, 74-75, 77, 120

Origine scolaire
 73, 81, 88, 97,
 106, 115

Pays-Bas, Enseignement supérieur aux
 11, 21, 26, 28, 29,
 31, 36-37, 43, 74,
 108, 109

Pays de Galles, Enseignement supérieur au
 11, 16, 24
 Voir aussi Polytechnics

Place de l'enseignement
 47-55

A Plan for Polytechnics and other Colleges
 (Livre Blanc 1966)
 13, 52

Planification de la main-d'oeuvre
 107-108, 109
 Voir aussi Besoins économiques,
 rôle de l'enseignement supérieur

Polytechnics
 14, 19, 21, 39, 41, 48,
52-53, 62, 66-67, 69, 71,
80-87, 89, 95, 97, 99, 105,
 106, 110, 114, 118, 119, 120

Posthumus K.
 37

Profession d'enseignant
 110, 111

Programme d'éducation pour adultes
 78, 105, 120

Qualifications de fin de scolarité
 11, 19, 20, 24, 26, 27, 28,
 32, 33, 36, 38, 39, 42, 62,
 65, 81, 82, 88, 89, 92, 94,
 100, 105, 118, 119

Rapport Jencks
 73

Rapport Plowden
 73

Rapport Robbins
 12, 36, 61, 94

Réseaux régionaux d'enseignement
 49, 50, 51, 53, 54, 55,
 62, 66, 79-87
 Voir aussi Collèges de District

Restructuration
 13, 15, 16, 20, 24, 31, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 55, 113, 114

Royaume-Uni, Enseignement supérieur au
 13, 14, 19, 21, 24,
 28, 29, 31, 38-40,
52-53, 61, 66, 67, 70,
 71, 79, 80, 87, 89, 106, 107, 118, 119
 Voir aussi Open University Polytechnics

Salford University
 41

Suède, Enseignement supérieur en
 11, 61, 119

Taux de croissance
 21, 22, 23, 25, 26,
 27, 30, 31, 33, 43
 Voir aussi Enseignement supérieur, expansion

Taux de transfert
 19, 26-28, 39, 50,
 98, 116, 118

Teacher Education and Training
 (Livre Blanc 1973)
 39

Unités d'enseignement et de recherche (UER)
 48

University of Aston
 41

University Grant Committee
 51

Université traditionnelle
 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21,
 29, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
 41, 47, 48, 54, 73, 98, 115, 116

Vise Skole
 14, 16, 47, 50, 53-54, 67,
 69, 95-101, 105, 107, 110, 114,
 119

Yougoslavie, Enseignement supérieur en
 16, 21, 24, 31, 43, 47,
53-54, 67, 69-75, 95-101
 Voir aussi Vise Skole

REFERENCES

1. OCDE, The Development of Secondary Education, Paris, 1969
2. James A. Perkins et Barbara Baird, (éditeurs) Higher Education, From Autonomy to Systems, New-York, 1972, ICED.
3. Dorothea Furth, 'Short cycle higher education: some basic considerations' Short Cycle Higher Education: a Search for Identity, Paris, 1973, OCDE, pp. 15-6.
4. OCDE, Vers un Enseignement de Masse, vol. 1, Paris, 1974, pp. 17-8.
5. I. Hecquet et C. Verniers, Evolution des flux d'étudiants dans l'enseignement supérieur, Institut d'Education, sous presse.
6. G. Neave, Paths to Glory: the development of secondary and higher education - Scotland, a case study. Edinburgh, 1975, (dactylographié) Centre for Educational Society, surtout Ch. 6.
7. G. Neave, loc. cit.
8. G. Neave, op. cit.
9. Hecquet et Verniers, op. cit., p. 15.
10. Loc. cit.
11. Loc. cit.
12. Council of Europe Committee for Higher Education and Research. Present Situation and Trends in Tertiary Education: document CCC/ESR (75)65, Strasbourg, 1975, (mimeo), p. 7.
13. A ce propos, voir Richard Layard et Claus Moser, The Politics of Robbins: A Level and After, Londres, 1969, Penguin.
14. Present situation and trends... op. cit., p. 12.
15. N.E. McIntosh et A. Woodley 'The Open University and secondary chance education', Paedagogica Europaea, vol. 2, 1974, p. 85.
16. Council of Europe Committee for Higher Education and Research, Study on employment prospects for university graduates in the Netherlands: document CCC/ESR (75)50, Strasbourg, 1975 (mimeo) p.3.
17. Ibid., p. 4.
18. Council of Europe Committee for Higher Education and Research, Present Situation and Trends in Tertiary Education: the Netherlands: document CCC/ESR (75)57, Strasbourg, 1975 (mimeo), p. 3.
19. Study on Employment Prospects ... op. cit., p. 6.
20. Council of Europe Committee for Higher Education and Research, Present Situation and Trends in Tertiary Education in Norway: document CCC/ESR (75)53, Strasbourg, 1975 (mimeo), pp. 2-3.
21. Ibid., p. 3.
22. Ibid., p. 2.
23. Vide supra.
24. Council of Europe Committee for Higher Education and Research, Present Situation and Trends in Tertiary Education in the United Kingdom: document CCC/ESR (75)54, Strasbourg, 1975, (mimeo) p.1.
25. G. Neave, Flows from secondary to post-secondary education in Scotland - 1962, 1970, 1972: report to the Scottish Education Department - Edinburgh, 1975 (dactylographié) Centre for Education Sociology.
26. Employment Prospects for the Highly Qualified, HMSO, 1974.

27. Quoted in Present situation ... in the United Kingdom, op. cit., p. 5.
28. Council of Europe Newsletter, 4/74.
29. Council of Europe Newsletter, 1/75.
30. A ce propos, voir John Pratt et Tyrell Burgess. Policy and Practice, the Colleges of Advanced Technology, Londres, 1970, Allen Lane.
31. Hecquet et Verniers, op. cit., pp. 20-22.
32. J.L. Quermonne, 'Place and role of University Institutes of Technology in the new French Universities'. In: D. Furth (éditeur) Short Cycle Higher Education, op. cit., pp. 219, 225.
33. Hans Ulrich Simon in Gesamthochschule: Studentische Politik, Bad Godesberg, 1975, Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, pp. 73-81.
34. Conversation avec le Professor Gunther Hartfiel, Chef du départ. des études sociales et d'Education, Gesamthochschule Kassel, 24 novembre 1975.
35. Ingjald Ø Sørheim, 'The Norwegian Regional Colleges'. In: Furth (éditeur), op. cit., pp. 60-3.
36. Olav Magnusson, Between School and Work, Paris, 1976.
37. Jeremy Tunstall, The Open University Opens, Londres 1974, Routledge & Kegan Paul, p. ix.
38. N.E. McIntosh et A. Woodley, 'The Open University and second chance education: an analysis of the social and educational background of Open University Students', Paedagogica Europaea, vol. 2, 1974, p. 85.
39. A Plan for Polytechnics and Other Colleges, Londres, 1966. HMSO, p. 5.
40. Loc. cit.
41. Ibid., p. 8.
42. John Pratt et Tyrell Burgess, The Polytechnics: a report, Londres, 1974. Pitmans, pp. 110-112.
43. D. Furth, Short Course Higher Education, op. cit., p. 15.
44. Ibid., p. 160.
45. Ibid., p. 163.
46. Loc. cit.
47. Torsten Husén, Talent, Equality and Meritocracy, La Haye, 1974, Martinus Nijhoff, p. 24.
48. Christopher Jencks, Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America, New York, 1972, Basic Books.
49. Group Disparities in Educational Participation and Achievement, Paris, 1970, OCDE.
50. Council of Europe Committee for Higher Education and Research, Present situation and Trends in Tertiary Education in Sweden, document, CCC/ESR (75)58, Strasbourg, 1975, p. 4.
51. Michael-Yves Bernard, Les IUT's, Paris, 1970, Dunod, p. 45.
52. J.L. Boursin, Les Instituts Universitaires de Technologie, Paris, 1970, Bourdas, p. 31.
53. Boursin, op. cit., p. 31.
54. J.L. Quermonne, 'The place and role of University Institutes of Technology in the new French Universities'. In: D. Furth, op. cit.
55. Conseil de l'Europe, La Diversification de l'enseignement tertiaire, Strasbourg, 1974, Conseil de la coopération culturelle, pp. 15-6.
56. Cité in Tunstall, The Open University Opens, op. cit. p. 9.
57. Naomi McIntosh "Open admission - an open door or a revolving door", Universities Quarterly, Automne 1975.
58. John Pratt et Tyrell Burgess, The Polytechnics: a report, Londres, 1974.
59. Voir, par exemple, Eric Robinson, The New Polytechnics: a People's university, Londres, 1969, Penguin.

60. 'The development of Two Year Post Secondary Schools in Yugoslavia' in Furth, op. cit., p. 189.
61. Ibid., p. 187.
62. Donald Swift, Address to the British Section of the Comparative Education Society in Europe, 9 septembre, 1975.
63. OCDE, Group Disparities in educational participation and achievement, vol. iv., Paris, 1970.
64. Vide supra.
65. Michel-Yves Bernard, op. cit., pp. 140-1.
66. Secrétariat d'Etat aux Universités, Les caractéristiques de la croissance des effectifs universitaires d'après l'origine sociale des étudiants de 1960-1961 à 1973-1974, Paris, 1975, p. 3.
67. Ibid., p. 9.
68. Quoted in ibid., p. 2.
69. Janina Markiewicz Lagneau, Michèle Netter et Jacques Lorieux, Les Etudiants des IUT's en France, Paris, 1973, OCDE.
70. Ibid., p. 33.
71. Ibid., p. 37.
72. Ibid., p. 23.
73. Ibid., p. 22.
74. Ibid., p. 106.
75. Ibid., p. 96.
76. Olaf Magnusson, Between School and Work, Paris, 1976 Institut d'Education.
77. Magnusson, loc. cit.
78. Ibid., p. 14.
79. J. Whitburn, M. Mealing, C. Cox et S. Robinson, Report on the Polytechnic Survey, Londres, 1975, Polytechnic of North London, Department of Sociology (mimeo), p. 75.
80. Ibid., p. 84.
81. Pratt et Burgess, The Polytechnics, op. cit., p. 86.
82. Naomi McIntosh et Judith A. Calder, A Degree of Difference: a study of the first years intake to the Open University of Great Britain, Milton Keynes, 1975 (xerox), p. 113.
83. Loc. cit.
84. Allan Woodley et Naomi McIntosh, People who decide not to apply to the Open University, Milton Keynes, 1974 (xerox), p. 17.
85. Institut d'Education. Educational Leave Policies in the European Economic Community: a report to the Carnegie Foundation, Paris, 1975, (xerox).
86. McIntosh et Woodley, op. cit., p. 15.
87. Naomi McIntosh et Allan Woodley, 'The Open University and second chance education: an analysis of the social and educational background of Open University students', Paedagogica Europaea, vol. 2, 1974, p. 96.
88. Loc. cit.
89. A ce propos, voir Guy R. Neave, How They Fared, op. cit. Appendix G. et F, pp. 220ff.
90. McIntosh et Woodley, in Paedagogica Europaea, op. cit. p. 98.
91. Philippe Cibois et Janina Markiewicz Lagneau, Bilan de l'enseignement supérieur court, Paris, 1974, OCDE, Table 1.2, p. 13.
92. Ibid., p. 60.
93. Ibid., p. 73.
94. Ibid., p. 85.
95. Ibid., p. 108.
96. Loc. cit.

97. Op. cit., p. 106.
98. Loc. cit.
99. Ibid., p. 110.
100. George Brosan 'A polytechnic philosophy'. In: Brosan et Carter (éditeurs) Patterns and Policies in Higher Education, Londres, 1971, Penguin, pp. 66-8.
101. Vide supra.
102. Pour ce problème dans le contexte britannique, voir Neave, op. cit.
103. Vide supra Chapitre trois.
104. Council of Europe Committee for Higher Education and Research, Present Trends and situation in tertiary education: the Netherlands, document CCC/ESR (75)57, Strasbourg 1975, mimeo.

études

parues à ce jour dans la série "Education" (¹):

CB-NQ-77-001-FR-C — N° 1

Les enfants des travailleurs migrants

1977, 58 p. (DE, EN, FR, IT). FF 10,80; BFR 80

CB-NQ-77-002-FR-C — N°2

L'orientation dans les écoles secondaires

1977, 70 p. (DE, EN, FR). FF 10,80; BFR 80

CB-NQ-77-003-FR-C — N° 3

Le développement européen de l'éducation permanente

1977, 92 p. (FR). FF 14,50; BFR 100

CB-NQ-78-004-FR-C — N° 4

L'enseignement du management dans la Communauté européenne

1978, 82 p. (DE, EN, FR). FF 9,50; BFR 65

CB-NQ-78-005-FR-C — N° 5 (en préparation)

(¹) Les signes abrégatifs DA, DE, EN, FR, IT et NL indiquent les langues dans lesquelles les textes ont été publiés (danois, allemand, anglais, français, italien et néerlandais).

Communautés européennes — Commission

**Nouveaux modèles d'enseignement supérieur et
égalité des chances : perspectives internationales**

par Guy Neave

Luxembourg : Office des publications officielles
des Communautés européennes

1978 — 134 p. — 17,6 x 25 cm.

Collection études : Série éducation — 1978 — 6

DE, FR

ISBN 92-825-0451-4

N° de catalogue : CB-NQ-78-006-FR-C

BFR 125	DKR 22	DM 8	FF 18
LIT 3350	HFL 8,60	UKL 2.10	USD 3.90

Dans la résolution qu'ils ont adoptée en juin 1974, les Ministres de l'Éducation de la Communauté européenne ont fixé, parmi les objectifs principaux de la coopération dans le domaine de l'éducation au niveau communautaire, la réalisation de l'égalité absolue des chances d'accès à quelque forme d'éducation que ce soit.

Dans ce contexte, la Commission a invité le Dr. Guy Neave à rédiger un rapport mettant en évidence l'influence des nouvelles structures de l'enseignement supérieur européen sur l'égalité des chances en matière d'éducation. Ce rapport qui a déjà été publié en anglais par la "United Kingdom Foundation of Educational Research", paraît dans ses versions française et allemande de la présente publication.

Le premier chapitre fait état de l'évolution générale, y compris l'expansion quantitative, de l'enseignement supérieur en Europe depuis la deuxième guerre mondiale. Des innovations structurelles mise en œuvre dans six des États Membres et en Norvège sont soulignées plus particulièrement. Le chapitre 2, partie essentielle du rapport, fait l'analyse détaillée des principaux aspects novateurs que présentent la France, le Royaume-Uni, la République Fédérale d'Allemagne, la Norvège et la Yougoslavie. Cette analyse est précédée de certaines définitions et caractéristiques opérationnelles intéressant l'égalité en matière d'éducation. Les conditions d'accès, telles qu'elles se présentent dans le cadre des nouvelles structures, et les changements intervenus dans la composition typique des différents groupes d'étudiants sont précisés, permettant ainsi l'examen des contributions apportées par les différentes innovations à l'égalité sur le plan de l'éducation. Le rapport se termine par une série de recommandations concernant la recherche future et la mise au point d'indicateurs sociaux.

Salgs- og abonnementskontorer · Vertriebsbüros · Sales Offices Bureaux de vente · Uffici di vendita · Verkoopkantoren

Belgique - België

Moniteur belge — Belgisch Staatsblad

Rue de Louvain 40-42 —
Leuvensestraat 40-42
1000 Bruxelles — 1000 Brussel
Tél. 512 00 26
CCP 000-2005502-27
Postrekening 000-2005502-27

Sous-dépôts — Agentschappen:

Librairie européenne — Europese
Boekhandel
Rue de la Loi 244 — Wetstraat 244
1040 Bruxelles — 1040 Brussel

CREDOC

Rue de la Montagne 34 - Bte 11 —
Bergstraat 34 - Bus 11
1000 Bruxelles — 1000 Brussel

Danmark

J.H. Schultz — Boghandel

Møntergade 19
1116 København K
Tlf. (01) 14 11 95
Girokonto 1195

Underagentur:

Europa Bøger
Gammel Torv 6
Postboks 137
1004 København K
Tlf. (01) 14 54 32

BR Deutschland

Verlag Bundesanzeiger

Breite Straße — Postfach 10 80 06
5000 Köln 1
Tel. (0221) 21 03 48
(Fernschreiber: Anzeiger Bonn
8 882 595)
Postscheckkonto 834 00 Köln

France

*Service de vente en France des publica-
tions des Communautés européennes*

Journal officiel

26, rue Desaix
75732 Paris Cedex 15
Tél. (1) 578 61 39 — CCP Paris 23-96

Ireland

Government Publications

Sales Office
G.P.O. Arcade
Dublin 1

or by post from

Stationery Office

Beggar's Bush
Dublin 4
Tel. 68 84 33

Italia

Libreria dello Stato

Piazza G. Verdi 10
00198 Roma — Tel. (6) 8508
Telex 62008
CCP 1/2640

Agenzia

Via XX Settembre
(Palazzo Ministero del tesoro)
00187 Roma

Grand-Duché de Luxembourg

*Office des publications officielles
des Communautés européennes*

5, rue du Commerce
Boîte postale 1003 — Luxembourg
Tél. 49 00 81 — CCP 19190-81
Compte courant bancaire:
BIL 8-109/6003/300

Nederland

Staatsdrukkerij- en uitgeverijbedrijf

Christoffel Plantijnstraat, 's-Gravenhage
Tel. (070) 62 45 51
Postgiro 42 53 00

United Kingdom

H.M. Stationery Office

P.O. Box 569
London SE1 9NH
Tel. (01) 928 69 77, ext. 365
National Giro Account 582-1002

United States of America

*European Community Information
Service*

2100 M Street, N.W.
Suite 707
Washington, D.C. 20 037
Tel. (202) 862 95 00

Schweiz - Suisse - Svizzera

Librairie Payot

6, rue Grenus
1211 Genève
Tél. 31 89 50
CCP 12-236 Genève

Sverige

Librairie C.E. Fritze

2, Fredsgatan
Stockholm 16
Postgiro 193, Bankgiro 73/4015

España

Librería Mundi-Prensa

Castelló 37
Madrid 1
Tel. 275 46 55

Andre lande · Andere Länder · Other countries · Autres pays · Altri paesi · Andere landen

Kontoret for De europæiske Fællesskabers officielle Publikationer · Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften · Office for Official Publications of the European Communities · Office des publications officielles des Communautés européennes · Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee · Bureau voor officiële publikaties der Europese Gemeenschappen

Luxembourg 5, rue du Commerce Boîte postale 1003 Tél. 49 00 81 · CCP 19 190-81 Compte courant bancaire BIL 8-109/6003/300

BFR 125 DKR 22 DM 8 FF 18 LIT 3350 HFL 8,60 UKL 2.10 USD 3.90



OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES
DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

ISBN 92-825-0451-4

Boîte postale 1003 — Luxembourg

N^o de catalogue : CB-NQ-78-006-FR-C